

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití artefiletiky pro školní diagnostiku

Artefiletics for school use diagnostics

Gabriela Karmanová

Vedoucí
práce:

Studijní
progra:

Studijní
obor:

PaedDr. Zdeňka Hanková

Učitelství pro střední školy (N7504)

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy pedagogika —
výchova ke zdraví

N PG-VZ (7504T223, 7504T303)

Rok odevzdání 2016

Děkuji všem, kteří mi v průběhu navazujícího magisterského studia na Karlově Univerzitě v Praze předávali své znalosti a zkušenosti. Obzvláště bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Zdeňce Hankové za cenné rady a konzultace, odborný přístup a velikou pomoc a podporu nejen v rámci studia. Ráda bych také poděkovala všem svým blízkým za jejich trpělivost a velikou podporu a proto jim tuto diplomovou práci věnuji.

Obsah

Úvod.....	7
1 Artefiletika.....	9
1.1 Principy artefiletiky	10
2 Školní diagnostika	13
2.1 Základní metody školní diagnostiky.....	13
2.2 Kategorie školních obtíží.....	18
2.3 Determinanty školních potíží.....	21
2.4 Typické obtíže školního věku.....	24
3 Cíle praktické části.....	27
4 Metodologie kvalitativního výzkumu.....	28
5 Výzkumné prostředí.....	29
6 Návrh souboru technik artefiletiky s potenciálem pro školní diagnostiku.....	30
7 Podklady pro diagnostiku v rámci případové studie.....	31
7.1 Problémové části v kresbě.....	32
8 Analýza diagnostiky artefaktů v rámci postupů artefiletických lekcí.....	34
9 Kazuistiky respondentů výzkumu.....	65
10 Diskuse.....	70
Závěr.....	73
Seznam použitých zdrojů.....	75
Seznam příloh.....	78
Příloha č.1 – Polostrukturovaný rozhovor.....	79
Příloha č.2 – Reflektivní dialog.....	80

Úvod

To nejkrásnější na světě nejsou věci, nýbrž chvíle, okamžiky, nezachytitelné vteřiny.

Karel Čapek

Svět školy je každodenním setkáváním se žáků a pedagogů ve výuce a výchově. Každý tento okamžik je chvíle, která může změnit žakovu cestu životem v dobrém i ve zlém. Aby naše pedagogické působení bylo správné, používáme často různých způsobů lidského (tedy žakovského) poznávání a porozumění.

Ve školní diagnostice se používá hlavně posudků, které obsahují základní údaje o žákovi, následně pak doporučení, proč daný žák je poslán k diagnostice a různá opatření. Nejlépe však poznáme chování žáka hlavně tam, kde se může projevit svobodně, kde není pod tlakem školního výkonu. Artefietické metody jsou jedním z individuálních metod lidského poznávání a diagnostikování ve škole. Právě „svobodným“ výtvarným či jinak uměleckým sebevyjádřením může člověk poodhalit prožívání vnitřního konfliktu a odpovědi na nechtěné chování. Právě včasná školní diagnostika pomocí artefietiky nám může včas napovědět o problémech a zranitelnosti žakovy duše. A pokud budeme s žáky jednat pozitivně a necháme je vyjádřit svobodně, umožní nám ho lépe poznat.

Autorka si vybrala toto téma hlavně z důvodu, že již šestým rokem pracuje na speciální základní škole a praktické škole. A zde jsou řešeny mimo jiné i výchovné problémy. Výzkum je realizován i na dalších typech škol.

Cílem diplomové práce je navrhnout soubor technik artefietiky s potenciálem pro školní diagnostiku.

Dalším cílem je stanovit podmínky pro testované artefietické techniky školní diagnostiky.

Soubor bude realizován ve speciální a základní škole a na gymnáziu. Výsledky testování u vybraných žáků budou porovnány s výstupy polostrukturovaného rozhovoru s jejich třídním učitelem. Závěry by měly u jednotlivých technik rozlišit a identifikovat, zda mohou sloužit jako ukazatel skrytého problému u žáků, jako prostředek pedagogické diagnostiky. Dá se předpokládat, že soubor bude mít zároveň potenciál sociálního rozvoje v oblasti prevence problematického chování. V každém případě jde o jedinečnou výtvarnou činnost.

Školní artefietická diagnostika může i výrazně a včasně pomoci při minimalizování bariéry v komunikaci. Neočekáváme významný nárůst této formy školní diagnostiky, ale považujeme

artefiletické metody ve školní diagnostice za určitou doplňkovou formu, způsob jiného diagnostikování, či ověření problému dítěte ve výchovné praxi.

1 Artefiletika

Artefiletika je pedagogická umělecká disciplína. Využití odborných postupů jako u oboru arteterapie v oblastech výchovy, rozvoje pozitivních osobnostních rysů i jako prevenci psychických a sociálních patologií. Tento pojem Jan Slavík definuje jako, *zvláštní pojetí výtvarné nebo v širším smyslu expresivní výchovy, která se dotýká hranic s arteterapií a obrací se především k autentickému zážitkovému poznání člověka s jeho kultury, k rozvíjení emocionálních, sociálních a tvořivých stránek lidské osobnosti* (Potměšilová, 2012; Potměšilová, 2008).

Latinsky ars je **umění**, filetický přístup ve výchově pojí tvůrčí expresi a uměleckou tvorbu s reflexí jakožto principu vědy. Spojení exprese s reflexí odlišuje artefiletiku od výtvarné výchovy, a zároveň ji přibližuje k arteterapii. Artefiletika má cíl objasňovat problémy žáků, klientů, ne je léčit. Cílem je také prevence psychických a sociálních patologií. Dále pak je v artefiletice kladen důraz na spontánní expresivitu a na prožitkovou výtvarnou tvorbu, rozvoj vnímavosti a citlivosti proti světu a vztahům (Potměšilová, 2012; Potměšilová, 2008).

Artefiletika a arteterapie jsou dva různé pojmy, které dnešní doba velmi rozlišuje. Dnes existuje mnoho odborníků, kteří používají výtvarné umění k dosažení nějakého cíle. Nejvíce se o těchto disciplínách hovoří ve školství a zdravotnictví. Často se tyto dva pojmy zaměňují, nebo lidé si je vysvětlují jinak (Potměšilová, 2012; Potměšilová, 2008).

Od arteterapie se artefiletika odlišuje - artefiletika není soustředěna na psychickou léčbu, ale vzdělává, rozvíjí uměleckou tvořivost a pozitivní prevencí celou osobnost účastníka, žáka. Rozvíjí komunikační schopnosti, dále pak podporuje emocionální i hodnotovou sféru, ale i prevenci psychosociálních problémů. Podporuje schopnost reflexe vlastní práce a dává možnost k zacházení s atmosférou třídy (Géringová, 2011).

Různé disciplíny mají různé pojmenování problémů lidí. Lékaři hovoří o nemoci a terapii, sociální pracovníci mají sociální problém a podporu a vzdělávací svět má nevědomost a výchovu. U arteterapie se využívá výtvarné umění jako cesta k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, nesnaží se o esteticky a umělecky uspokojivé výsledky. Jde o terapii, se kterou pracují odborníci, kteří mají patřičné vzdělání (Liebmann, 2005).

Arteterapie pracuje s terapií tak i s diagnostikou a oba obory se vzájemně podporují a doplňují. Při diagnostice u arteterapie se vždy zjišťuje a měří duševní vlastnost a stav jedince. Proces má přesné zákonitosti a pravidla a patří do oblasti psychologie (Potměšilová, 2012; Potměšilová, 2008).

Artefiletika je reflektivně-tvořivé pojetí výchovy uměním, zaměřené především na výtvarnou

kulturu (tj. na výtvarné umění a na estetické stránky hmotné kultury a přírody).

Pojem “artefiletika” je odvozen z latinského “ars, artis” umění, řeckého slovního kořene “-fil-”, který znamená mít rád. Tento případ se vztahuje na filetické pojetí výchovy (Slavík, 2001), které je založeno na respektu osobní zkušenosti, ale i potřeb žáků a směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace. [online]. [cit. 2015-04-20]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>.

1.1 Principy artefiletiky

Termín artefiletika zavedl do české výtvarné výchovy doc. Jan Slavík, CSc., (Géringová, 2011).

V České republice je rozvoj artefiletiky zaznamenán počátkem 90. let 20. století. [online]. [cit. 2015-04-20]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>.

Zázemí artefiletiky je tvořeno fenomenologickou filozofií, tvarovou estetikou, sémiotikou a psychologií.

Fenomenologická filozofie je možností v artefiletice pozorovat bez předsudků. Na žáka a jeho výtvoř bychom se měli dívat tak, jako když je vidíme poprvé, nebo když jsme je objevili.

Psychologie a tvarová estetika vnáší do artefiletiky dobrý tvar. Hovoří se v ní o vyváženosti figury a pozadí. Tato vyváženost může být dokonalá a zažíváme pocit, že hledíme na dílo významného umělce.

Sémiotika rozeznává **znaky** a **symboly**. Symboly a znaky vždy sloužily ke komunikaci, ale zároveň jejich prostřednictvím dokážeme přijímat informace předchůdců. Znak odkazuje na myšlenku či předmět. Symbol může mít víceznačný odkaz, závislý na předešlé zkušenosti či na kulturním kontextu. Symbol je prostor pro naši fantazii ztvárňuje a dokáže vyjádřit naši zkušenost, dává nám příležitost pochopit svět okolo nás.

Další pojem objevující se v artefiletice je umělecký a výtvarný zážitek. Žáci mohou mít při setkání s uměleckým výtvořem různý pocit, dojem, a mohou pociťovat u tohoto setkání otázky a odpovědi na tyto otázky. Výtvarný zážitek se může stát jedinečným a individuálním. Nastane osobní setkání s uměleckou symbolikou. Artefiletika má v dnešní době široké využití v nejrůznějších oblastech, nejčastěji však ve škole, na všech stupních škol, mateřských, základních, středních a vysokých (Potměšilová, 2012; Potměšilová, 2008).

Artefiletika je postavena na explicitně vyjádřené teorii, která strukturuje postupy poznávání a porozumění skřez výtvarné dílo (Géringová, 2011).

Jisté je, že je vždy artefiletika ovlivněna prvky arteterapie. V praxi se setkáme s různými tématy a

výtvarnými záměry. Ty jsou většinou určeny podle vzdělávacích cílů, nebo zaměřeny na konkrétní situace. Tyto náměty jsou zaměřené na sebepoznání, výtvarno nebo na sebezkušenost (Géringová, 2011).

V artefietice se musíme naučit přijímat postoje a chování druhých a takto si rozšířit své osobní postoje a být citliví k ostatním. Využití těchto metod je například ve škole, kde jsou žáci s ADHD (Géringová, 2011; Čunátová, 2009).

Cílem pedagoga by v artefietice mělo být citlivě podávat výtvarný tvořivý zážitek s velkým prostorem pro reflektivní rozhovor (Géringová, 2011).

Při práci s žáky se ale musíme tento reflektivní rozhovor naučit používat. Mladší žáci tuto dovednost nemají, často nerozumí zadání a bojí se optat. Pedagogové by měli velmi citlivým a lidským způsobem žáky vést k tomu, aby se pedagoga zeptali. Tato práce naučit žáky dialogu, se nám velmi vyplatí. (Géringová, 2011).

Jestliže žáci dokáží prožitky, nápady a myšlenky s ostatními, nebo s pedagogem sdílet, dojde k fenoménu sdílení. Sdílení je mezilidský humánní akt. Je to akt, který naplňuje poslání lidí, kteří mezi sebou komunikují, podporují se, uvědomují si a verbalizují své emoce (Géringová, 2011). Sdílení je rovno pochopení (Géringová, 2011). Pochopení je pocitem blízkosti, spřízněnosti a přenosem emocí. Zde jsou emoce jev zasloužený, hodný respektu a vážnosti (Géringová, 2011).

2 Školní diagnostika

Diagnostikování je postupný děj, který vede k odhalení určitého jevu, za účelem odstranění jeho příčin a zasahuje do různých oblastí našich životů. O diagnostice se hovoří i v technických oborech, ale v našem případě budeme řešit příčiny problémů žáků základních škol. Můžeme ale i diagnostikovat u žáků kladné faktory, jako jsou zjišťování studijních předpokladů a následné určení vhodnosti volby povolání. (Langer, 1998).

Diagnostika a její místo v pedagogice je zkoumání jevů, kauzalit a souvislostí. Diagnostika v pedagogickém kontextu je jen pro účel pedagogického použití.

Ve škole se na diagnostice a diagnostickému šetření podílí pedagog, vychovatel, speciální pedagog a psycholog. Ale v některých složitějších případech je k diagnostice přizván pediatr, psychiatr, a odborník z neurologie.

Ve škole je převážně řešena diagnostika pedagogická, školní, a psychologická. Diagnostické metody jsou přesně odděleny, ale přesto se nakonec výsledky prolínají a spojují, aby vytvořily ucelený obraz nejen situace daného žáka, ale i jeho rodiny (Bendl, Kucharská 2008; Hajd Moussová, 2008).

Při použití diagnostických metod je nutné znát možnosti i limity pedagogické a psychologické diagnostiky (Hajd Moussová, 2008).

Význam hraje také nástroj, jaký používáme, jestli nám odpovídá na to, co chceme zjistit nebo změřit, jestli také nezamění výsledky. Příkladem může být to, že u matematických schopností použijeme testy založené na řešení matematických úkolů. Pedagogický proces je také podmíněn otázkou na kterou hledáme odpověď. Otázku často klade učitel, proč se žák zhoršil, či co způsobilo příčinu podivného chování žáka. Odpověď dle situace bude znát učitel, nebo požádá o pomoc odborníka. Znalost diagnostických metod může pomoci pedagogovi v diagnostické otázce a zároveň porozumí výsledkům šetření (Hajd Moussová, 2008).

2.1 Základní metody školní diagnostiky

Pozorování základní diagnostická disciplína.

Pozorování je záměrným, cílevědomým a plánovitým sledováním smyslově vnímatelných jevů (Hajd Moussová, 2008).

Ve svém pravém já jsme tím, kým jsme, a nikým jiným, nezaměnitelným, originálním, neopakovatelným (Helus, 2008).

Nárok a požadavek na tuto metodu se bude výrazně měnit dle cíle diagnostiky. Pozorování je prvotní a základní metoda, která je součástí všech metod diagnostických. Je to prakticky metoda přirozená, která je používána v našem každodenním životě, ale právě proto může být určitým problémem. Protože nabýváme pocitu, že tuto každodennost pozorovat umíme (Hajd Moussová, 2008.).

- **Volné pozorování** – pozorujeme celou šíři jevů, kterou nám umožní naše pozornost. Používáno tam, kde bývá potřeba celková situace, nebo jako prostředek k zachycení neznámých problémových bodů. Menší přesnost.
- **Systematické pozorování** – zaměřené, větší předběžná příprava. Větší přesnost.
- **Přímé pozorování** – pozorovatel přítomen v dění, nezasahuje do děje, ale i může zasahovat. Může změnit pozorovanou situaci.
- **Nepřímé pozorování** – pozorování bez pozorovatele, využití jiných prostředků pozorování, videozáznam (Hajd Moussová, 2008).

Problémy s diagnostickou metodou pozorování, mohou nastat v případech, kdy interpretace nemusí být jednoznačná. Spolehlivě zachytí vnější chování, projevy verbálního chování, ale jak se data zpracují je ovlivněno nejen osobností pozorovatele a dalšími subjektivními vlivy. Chyba může nastat u sociální dispozice pozorovatele, dále schopnosti pozorovatele či profesionálního zaměření.

Rizikem prvního dojmu je to, že si všímáme toho co je snáze nápadné a na to pak zaměřujeme naši pozornost v dalším pozorování. Naše emoční reakce na pozorované dění také můžeme vnímat velmi zkresleně, proto by mělo být naše vlastní prožívání kontrolováno a plánování pozorování by mělo mít určitý odstup (Hajd Moussová, 2008).

K pozorování jednotlivce dochází nejčastěji při rozhovoru. Pozorovat můžeme i ve třídách na chodbách, či o přestávkách, zkrátka v situacích, kdy si pozorovaný žák neuvědomuje, že je pozorován.

Zaměřenost při pozorování, pozorovací znaky

- **Tělesné znaky, vzhled** – výraz tváře, vzhled, způsob držení těla, často vzhled vypovídá o vztahu a péči rodičů, a také o hodnotovém systému rodiny. Úroveň rodinného prostředí prozradí třeba špinavé oblečení a špinavé nehty dítěte spíše než slovní sdělení rodičů. Typ účesu a styl oblečení často registrujeme u starších žáků.

- **Tělesná aktivita** – děti jsou spontánnější nežli dospělí. Sledujeme rychlost, koordinaci, jistotu neklid.
- **Obratnost** – hrubá, jemná motorika, grafomotorika, artikulace.
- **Adaptace na prostředí** – reakce na nové prostředí, způsob navázání kontaktu. Pasivita, aktivita, útlum či impulzivita dítěte.
- **Afektivita** – základní psychické vyladění je negativní – pozitivní. Vzrušené nebo utlumené emoce. Emoce nekontrolované či pod přísnou kontrolou. Mimika nám udá informaci o charakteru emoce. Informace sdělují, zda jde o strach, úzkost, depresi, hněv, euforii, radost.
- **Sociální chování** – schopnost navázat kontakt, udržet sociální kontakt. Prezentace dítěte, společenské normy, způsoby chování jsou informace, jež nám mohou prozradit něco o rodině a domácím prostředí.

Aktuální projevy dítěte mohou znamenat možné problémy adaptace, naopak zvládnutí nové sociální situace svědčí o vyrovnanosti dítěte (Hajd Moussová, 2008).

- **Motivace a pozornost** – vytrvalost, intenzita dané činnosti, únava, soustředění, ochota či neochota až odmítavost pracovat.
- **Řeč** – slovní zásoba, artikulace, sociální užití řeči, obsah sdělení, neurotický mutismus, zajímavé výroky. Formální hledisko řeči prozradí drobná neurologická poškození jemné motoriky a obsahová stránka řeči svědčí o celkové mentální vyspělosti dítěte. Podrobnosti o stimulační hodnotě rodinného prostředí nám můžou prozradit charakteristiku myšlení a inteligenci, osobní tempo, sebedůvěru a impulzivitu či sebeprosazování. Porovnáváme přiměřenost dětského vyjadřování, plynulost a členění řeči a důležitou hodnotou hraje i slovní zásoba. Informace nalezneme i v mlčení a utíkání od tématu (Hajd Moussová, 2008).

Rozhovor je diagnostická metoda se specifickou technikou a velmi obtížná.

Charakter rozhovoru je závislý na cíli, kterého chceme dosáhnout, tomu podřídíme taktiku a určíme formu jak rozhovor vést.

Typy rozhovorů

- **Řízený rozhovor** – iniciativa je na pedagogovi, psychologovi. Výhoda kvalifikace odpovědí, srovnávání odpovědí s dalšími. Nevýhoda malá spontaneita, závislost na hypotézách pedagoga, nevíme víc, než na co jsme se ptali či předpokládali.
- **Částečně řízený rozhovor** – volnější, ustanoveny informace a cíle, které chceme získat, ale rozhovor je veden volněji a dává se přednost prostoru korespondenta.

- **Neřízený rozhovor** – iniciativa jen na straně korespondenta, nejčastěji používaná diagnostická metoda ve škole, používaná hlavně školním psychologem a výchovným poradcem.

Při přípravě rozhovoru se žákem bychom měli mít plán rozhovoru nebo připraveny základní otázky. Nechávat žákovi při rozhovoru dostatek prostoru. Je vhodné o žákovi nashromáždit co nejvíce informací, aby náš rozhovor směřoval k cíli a objasnění problémů žáka. Zaznamenání rozhovoru je problematické. Zapisování či nahrávání bývá náročné, případně rušivé. Nezapsání rozhovoru vede k zapomenutí nebo zkreslení toho, co se odehrálo, či výběrové zapamatování nás vede zapamatovat si, jen to co je v naší utvořené hypotéze. Řešení je vždy kompromisem - zapsání si některých zajímavých odpovědí doslova a ostatního jen v poznámkách, které jsou jednoslovné, nebo obsahují klíč.

Částečně řízený rozhovor - můžeme mít připravený záznamový arch s otázkami. Při emotivně vypjatých fázích rozhovoru, záznamový arch odkládáme, nerušíme tak respondenta a po rozhovoru arch co nejpresněji doplníme.

Vedle informací, které chceme získat, věnujeme pozornost emocionálně zatíženým tématům. Dáváme i pozor u témat, která žák spontánně objevuje, nebo se jím vyhýbá (Hajd Moussová, 2008).

Subjektivní faktory působící při pozorování

Pozorování spolehlivé a přesné by mělo být v co největší míře objektivní. Nízká objektivita je velikou slabinou pedagogického pozorování.

- **Haló efekt** – tendence vnímat žáka pod vlivem příznivého a nepříznivého dojmu. Tento dojem si vytváří pozorovatel většinou při prvním seznámení. Máme-li z korespondenta dobrý dojem, zvyšuje se stupeň kladných vlastností, nebo naopak.
- **Logická chyba** – zákonitost této chyby je, že pozorovatel povahové vlastnosti žáků hodnotí tak, jak sám považuje za logické.
- **Předsudky** – přijímání (ne)kritických názorů na žáka od jiných pedagogů. Nepodložená představa, žák z určitých společenských vrstev má jisté vlastnosti.
- **Stereotypizace, analogie** – sklon vytváříme si určitá schémata obrázků o osobnosti žáka, mechanicky je pak aplikujeme. Žák s určitým projevem má stejné vlastnosti jako žák se stejnými analogickými projevy, nevnímáme víceznačnost projevů.
- **Tradice** – vliv značně zakotven ve rčeních a příslovích. Kdo hodně mluví je považován za lehkomyšlného a nespolehlivého až povrchního. Brýlatý žák je žák nadaný.

- **Pozadí a figura** – psychologický mechanismus zákonitostí vnímání způsobí, že hlučné pozadí či nehezke zařízení místností budí nepříznivé dojmy o zkoumaném žákovi. Spojení sympatického žáka s osobami nám sympatickými je vnímán také jako sympat'ák.
- **Aktuální psychický stav** – nemalý vliv na posouzení pozorované skutečnosti má momentální psychický stav pozorovatele. Rozčilení, smutek či veselost modifikují posudky příznivě nebo nepříznivě.
- **Tendence k průměrnosti** – sklon dávat pozorovaným jevům střední intenzitu, spíše než nízkou nebo vysokou. Důvodem je nejistota pozorovatele, přehnaná opatrnost nedostatečná erudice. Tendence ovlivňuje i vyvrálost osobnosti a životní zkušenosti.
- **Kontrast** – náchylnost podhodnotit ty vlastnosti žáka, o nichž pozorovatel si myslí, že v nich vyniká, anebo naopak.
- **Shovívavost pozorovatele** – pozorované skutečnosti hodnoceny mírně. Chyba lenienční – chyba ze shovívavosti (Chrástka, 2007).

2.2 Kategorie školních obtíží

Poruchy chování ve škole

Poruchy chování mají velkou škálu projevů. U dětí a dospívajících jsou uváděny nejčastěji zlozvyky, lhaní, krádeže, záškoláctví, útoky, toulání, patologické závislosti, sexuální deviace, ale i suicidální jednání (Slowík, 2007).

Poruchy chování můžeme popsat podle hloubky závažnosti, míry kontinuity, nebo charakteru poruchového chování, hodnotíme ale jen ty delikty, o nichž se učitel, dospělý člověk či rodič dozví.

Poruchy chování rozlišíme i podle toho zda se projevují všude nebo jen v určitém prostředí v našem případě ve škole.

Při hodnocení poruch chování žáků je důležité, zda se tomu tak děje jen ve škole nebo mimo školu, kdy není žák pod dohledem dospělé osoby. Uceleným diferenciačním kritériem je norma, kterou žák porušuje. U nerespektování norem školy a pravidel určených školním řádem, obvykle jde o nedodržení školní docházky, dále pak neomluvené hodiny, záškoláctví a neplnění školních povinností a neprospěch. Dále pak nevhodné chování ke spolužákům, které je charakteristické například krádežemi a zničením věcí spolužáků, vysmíváním se spolužákům až jejich šikanou. Také nevhodné chování k učitelům, provokace a nerespektování jejich požadavků v krajním případě i může dojít k agresivitě (Vágnerová, 2005).

Emoční nestabilita

Emoce jsou vyjádřením vztahu naší osobnosti k okolnímu světu a k prožívání našich vnitřních prožitků těla i duše. Prožívání může mít dva základní způsoby, buď kladný, nebo záporný způsob, ale převaha jednoho směru znamená vyladění emoční činnosti.

Emoce jsou výrazem našeho subjektivního vztahu ke světu i k sobě samému (Vágnerová, 2003).

Projevy **emotivity** bývají radost, smutek, úzkost, zlost, jsou to tedy emoce, které hýbou naším duševním děním. Emotivita je propojena s tělesným stavem a vzájemně se ovlivňuje, tělesné problémy v radostném rozpoložení se zmírňují, ale když máme splín, naopak se zhoršují. Emotivita je součástí temperamentu. Projevuje se jako afekt, nálada a vyšší cit. Afektem bývá silná emoce, ale jen krátkodobá, nálada je pohotovost k afektům určitého typu a je to dlouhodobé vyladění emotivity. Vyšší cit je vysoce emoční reakce nadosobního zaměření v estetické, etické, tvůrčí a sociální oblasti (Pavlovský, 2012).

U poruch emocí u dětí bývá zaznamenáno jejich znepokojivé a velmi rušivé chování. Své pocity děti neumí a nebo nedokáží jiným svěřit. Je velké procento dětí, které se s internalizujícími poruchami do péče nedostanou. Když se při zjišťování používají projektivní metody, jsou obecně ve výtvorech depresivních dětí vidět témata jako je smrt, nemoc, selhání, izolace a různé katastrofy. V kresbách nebývají barvy vůbec nebo jen maličko a ve světlých odstínech, nebo převažují velmi tmavé barvy. Pohyb, lidé, zvířata v kresbě nebývají zachyceny někdy vůbec. Toto je projevem pocitů prázdnoty, ochuzením vnitřního světa, obrázek je malý, zlehka načrtnutý (Svoboda, et al. 2009).

V případě emočních poruch je důležitá rodinná anamnéza, dále pak problémy s alkoholem v rodině. Pak je nutné zjistit, zda v rodině někdo dítěti neublíží nebo zda dítě nemá sebevražedné a sebepoškozující sklony. Včasná a správná diagnostika poruchy emocí u dítěte a následná terapie může rozhodnout o správném vývoji dítěte. Opakující se poruchy emocí vedou k celkovému zpomalení sociálního vyžívání dětí (Svoboda, et al. 2009).

Emoční problémy nepříznivě ovlivňují sociální vztahy k dětem ve škole, ale i k učitelům, dále pak vedou ke zhoršení prospěchu ve škole. Děti jsou do sebe uzavřené a veškerou aktivitu tlumí, jejich pocity jsou nejistota a úzkost (Vágnerová, 2003). Úzkostné poruchy jsou léčitelné (Vágnerová, 2003).

Na dětech vychovávaných v ústavní péči byl problém psychické deprivace objeven a nejvíce zkoumán. První překotné závěry, které žádaly zrušení dětských domovů, jsou dnes již dávno překonány. Jednak je jisté, že přes všechny snahy zůstane vždy určitý počet dětí, pro něž bude

ústavní péče nezbytná, jednak se podařilo prokázat, že zlepšení ústavů lze nepříznivé vlivy ústavnictví omezit (Matějček, 1974).

Pozitivní emoce žáka říkají, že jeho potřeby jsou uspokojeny a v jeho prostředí není nic ohrožujícího. Žák má optimistické očekávání na podněty, které přicházejí. V případě kdy budou emoční problémy, dítě, student, potřebuje emoční odezvu. Je to informace o jeho hodnotě. Pro dítě je blízký vztah naprosto zásadní. Škola pro vyřešení emočních problémů může vytvářet bezpečné prostředí. Toto prostředí bere emoce dětí na vědomí a pomáhá jim dosáhnout emoční kompetenci (Stuchlíková, 2005).

Emoční znalost získaná zkušeností a její reflexe zahrnuje příčinu emocí. Hněv, strach smutek z něčeho nebo kvůli něčemu očekává tělové reakce (Stuchlíková, 2005). Emoce se regulují několika způsoby. **Vyhýbáním** či opačným způsobem, tedy **vystavováním** se emoční situaci. **Modifikací situace** ať už přímo nebo nepřímo můžeme dítě otázkami motivovat k pozdržení pozitivní stránky (Stuchlíková, 2005). **Kognitivní změna** je přehodnocení situace osobnostního významu (Stuchlíková, 2005). **Modulací odpovědi** u rozvinuté emoce můžeme ovlivnit její projev. Potlačení, nebo zesílení je nejčastější. Děti se učí ovládat své emoce pomocí sociálního učení, rodiče určí požadavek způsob exprese emoce, například odejít do svého pokoje když má vztek. Dítě se tak naučí emoci řešit nebo se od ní oprostit.

Záškoláctví

Některé děti přímo nechodí za školu, ale předstírají např. nevolnost či nemoc (Sochůrek, 2001).

Záškoláctví je spojeno s negativním a odmítavým postojem ke škole, žák nepřijímá normy pozitivní hodnoty vzdělávání, ale může to být i reakce na šikanu, nebo selhání v prospěchu. Někdy dítě jedná v komplexu obranného jednání, kdy se chce vyhnout nepříjemnostem či trestu od učitele, nebo špatné reakce rodičů na další špatnou známku, nebo poznámku či školní problém. Poruchou chování nebývá záškoláctví a strach ze školy nebo strach ze šikany, ale důležitá je četnost takového chování, míra plánovitosti a také způsob provedení. Časté a opakované záškoláctví bývá signálem odlišného socializačního vývoje, určitého postoje k autoritě a normě povinnosti, kterou žák není schopen a ochoten dodržovat. Dost často jde o žáka, kdy je v důsledku dysfunkční rodinné výchovy vztah k normálním hodnotám a normám celkově změněn. Záškoláctví je častým projevem a v českém školství představuje až devatenáct procent všech přestupků s tímto je také spojeno nerespektování autority učitele, pravidel školy a z toho vyplývajících povinností (Vágnerová, 2005).

2.3 Determinanty školních potíží

Rodina má zásadní vliv na školní vzdělávání (Kucharská, 2008).

Odlišné sociální prostředí

Žáci z odlišných etnických nebo národnostních menšin mohou mít problémy při zvládnutí školních požadavků. Jsou dány často jinými předpoklady k učení, se kterými tento žák vstupuje do školy, nebo má jinou vzdělávací hodnotu. Učitelé poukazují u těchto žáků na jejich temperament, živost, horší pracovní adaptabilitu a soustředěnost, které školní výuku ztěžují. Problémy pramení z jazykové bariéry u dítěte nebo u jeho rodičů. Pedagog by měl co nejvíce porozumět kulturním odlišnostem.

Sociokulturní úroveň rodiny

Je další souvislost, která může být problémem. Často to mohou být rodiny s nízkou úrovní vzdělanosti, rodiny s nízkým sociokulturním statusem. Taková rodina nevidí ve vzdělání hodnotu. Pokud žák nechápe smysl školního vzdělávání, je pro něj škola zbytečnou povinností a respektování je jen formální. Žák nenosí úkoly, neplní požadavky pedagoga o školu se nezajímá. Třídní kolektiv tohoto žáka vnímá jako zaostalého, protože nemá sociální zkušenosti. Rodiče potřebují často informace jak s dítětem pracovat a jak dohlížet na přípravu do školy. Doučování je doporučeno jinou osobou, protože rodiče často nemohou dětem pomoc s přípravou do školy (Kucharská, 2008).

Žáci cizinců

V současné době běžnější, problém nastává nejen s jazykovou bariérou, ale se snahou školy začlenit žáka do kolektivu. V těchto případech mohou pomoci třídy s malým počtem žáků, péče výchovného poradce a školního psychologa. Další možností je zajištění osvojování českého jazyka pomocí vrstevníka.

Požadavky na dítě ze strany rodičů a očekávání školní úspěšnosti

Vysoké požadavky na žáka se vyskytují v rodinách, kde je nastaven vysoký sociokulturní status. Požadavky jsou spojeny s hodnotami uznanými v rodině. Vzdělání je vždy na prvním místě, a tedy dítě v této rodině se musí dobře učit. Nebo to mohou být i nenaplněné sny rodičů ze strany jejich vlastního vzdělání nebo životní situace. Přehnaná snaha nemusí být v souladu s možnostmi či talentem dítěte. Může dojít k ustavičnému přetížení takového žáka. Žák může nést následek ve formě špatného psychosociálního rozvoje a následných problémů s tím spojených (Kucharská, 2008).

Rodinné problémy

Aktuálním rodinným problémem, a v dnešní době nejčastějším by autorka této práce řekla, je čím dál častější rozvodovost rodin, hádky mezi rodiči, finanční situace spojená s dlouhodobou nezaměstnaností. Dále pak rozdílné finanční zabezpečení rodin a s tím spojené rozdíly v oblékání a

v technických vymoženostech, které žák má, nebo se jimi prezentuje ve škole. Další je i vážné onemocnění jednoho z rodičů. Rodinné starosti jsou pak dlouhodobým původem stresu, který žáka oslabuje, a dává prostor v problému s koncentrací pozornosti, ztrátu motivace a i v problémech s chováním. Žák bez jakýchkoliv problémů najednou má nepořádek ve svých školních pomůckách, neplní domácí úkoly a nepřipravuje se na výuku. Jeho výkon klesá, bývá nepozorný, často se projevuje agresivitou, nebo úplnou zahleděností do sebe. Psychika je citově labilnější. Pokud pedagogové o problémech v rodině vědí nebo je rodina informuje, že problémy má, může přistupování k žákovi být upraveno a přizpůsobeno. Toto nastává za předpokladu, že je vytvořen vztah mezi pedagogem a rodiči, a rodina se staví k rodinným problémům otevřeně (Kucharská, 2008).

Vztah pedagog rodič

Negativní vztahy mezi školou a rodičem jsou dalším zdrojem problémů. Toto je způsobeno odlišným způsobem pohledu na žáka. Rodič má k žákovi jako ke svému dítěti emotivní vztah. Zná své dítě dlouho a popis odlišného výkonu, chování a vlastností dítěte popsaných pedagogem je jiný, nežli vidí rodič. Pedagogové mají k žákům většinou emoční odstup a žáka srovnávají jen s jeho spolužáky, tedy v situaci vyrovnanosti výukových podmínek (Kucharská, 2008).

Typy výchovy

Zanedbávající výchova. Rodiče nejeví zájem o dítě. Často je jim takové dítě lhostejné ve smyslu zda se učí nebo se kamarádí s nevhodnou partou, nebo se potuluje venku. Je jim také lhostejné dodržování základních sociálních návyků (Langer, 1998).

Výchova přísná a potlačující: je to až psychický teror, který způsobí, že je dítě úzkostné, bojí se a má únikové tendence z rodiny. Často jsou při této výchově používány tělesné tresty, a to se pak projeví agresí vůči rodičům, neuroticismem, ale také kamaráděním se v nevhodné partě. Takové dítě se může stát až asociálním živlem. Není chyba, že výchova požaduje dodržení povinností, ale v metodě vyžadovaných povinností. Dalším je i to že tyto požadavky jsou často nesplnitelné. Dítě je ve stresové situaci a řeší ji únikem nebo agresí. Často dítě ani neví za co je trestáno (Langer, 1998).

Výchova hýčkájící: pod tímto pojmem si můžeme představit to, že rodič ustupuje před požadavky dítěte, nebo se dítěte zastává. Dále pak to je výchova povolná. V dospívání dítě rodiče natolik ovládá, že jeho chování se může vygradovat až k brutalitě k rodičům (Langer, 1998).

Výchova nedůsledná: je velmi často uvedena v posudcích dítěte ve školách. Rodiče důsledně nevyžadují plnění úkolů, nekontrolují úkoly a od úkolů ustupují. Návyky a vhodné modely chování se neformují, dítě nemá vytvořen smysl pro zodpovědnost a povinnost. Dítě je pak s veškerou volností od rodičů neukázněné a to všude, jak ve společnosti, tak i ve škole a doma. Respekt k

normám chování není a může napadnout i další oblasti chování (Langer, 1998).

Výchova bez autority rodičů: *dítě si dělá, co chce, neposlouchá, neplní požadavky, neváží si rodičů a vystupuje proti nim* (Langer, 1998).

Výchova s nevhodným vzorem v rodině často se můžeme setkat v rodině s tím, že bylo dítě naváděno ke krádežím, nebo nechození do školy. Rodiče zaujímali opoziční postoj vůči škole a před dítětem pomlouvali pedagoga. Takové děti se pak mohou stát asociály (Langer, 1998).

S výchovnými nedostatky jde ruku v ruce také **nežádoucí vliv kamarádů a spolužáků**.

Velmi důležitý je typ osobnosti, a to z hlediska dezirability nebo akceptability ve skupině.

Například nižší mentální schopnost nežli je průměr třídy vede k tomu, že spolužák není přijímán třídou (Langer, 1998).

2.4 Typické obtíže školního věku

Problém v učení

Ráz problémů ve výuce u jedinců na druhém stupni a středoškoláků se mění. Tyto problémy jsou závislé nejen na schopnostech jednotlivého studenta, nebo žáka. Jsou také závislé na dosavadních studijních návycích, dosavadních výsledcích. Motivace ke školní práci a osobnost dospívajících studentů a žáků a vztah k rodičům a učitelům hraje také nezbytnou roli.

Problém adaptační

Přestup na jinou školu či na vyšší stupeň může způsobit neočekávané zhoršení. Jedinec přichází do nového prostředí, kde nemůže uplatnit své zvyklosti v učení. Najednou se ocitá v novém prostředí, s novými spolužáky, pedagogy a s novým přístupem k učení. Důležitá je adaptace na nové prostředí, ale ta bývá u každého jinak dlouhá. Pedagogům je náročnost této situace známá a respektují všechny náležitosti týkající se této situace (Kucharská, 2008).

Obtíže s prospěchem

Druhý stupeň má vždy zvýšený počet žáků se zhoršeným prospěchem. Je to logické, protože se zvyšuje náročnost výuky. Na druhou stranu se snižuje potřeba podávat dobrý výkon, což je způsobeno dospíváním a změnou priorit. Dobré známky jsou důležité jen u některých předmětů, nebo výkon žáka zvyšuje zájem o tento předmět či působení pedagoga. Prospěch není cílem vzdělávání, ale je prostředkem k navazujícímu vzdělání (Kucharská, 2008).

Učební strategie jako faktor školní úspěšnosti, neúspěšnosti

Rozvinuté poznávací procesy, abstraktní myšlení, logická paměť, pozornost jsou důležitým procesem pro zvládnání učiva. Nemalou roli hraje, zda jedinec ovládá strategii učení. Vychází z učebního stylu. Hovoří se o metakognitivních strategiích, které zrcadlí, že student přijme úspěšnost výsledků studia a že se naučil nacházet a používat nejlepší postupy pro efektivitu svého učení. Pedagogové by měli mít nejlepší snahu na žáky co nejlépe působit, aby se toto naučili znát, a mohli toto nejlépe prosadit (Kucharská, 2008).

Motivovanost k učení

Motivace ovlivňuje školní úspěšnost a tedy i rozvoj osobnosti žáka. Ovlivňuje koncentraci, je také jednou z podmínek nutných k efektivnímu učení. Ovlivňuje paměťové pochody, rychlost, výdrž a hloubku učení. Motivace ovlivní to, jak využije nebo nevyužije svůj potenciál. Žák podle toho bude své schopnosti dále rozvíjet. Pro pedagogy je tato práce s motivací nejnáročnější. Nedostatek motivace je častým problémem (Pavelková, 2008).

Problém vztah žák a učitel

Pedagog přestává být autorita. Tyto změny jsou způsobeny vývojovými charakteristikami dospívajícího jedince. Dospívající jedinec je kritický, často demonstruje nezávislost na pedagogickém hodnocení, popírá podřízenou roli. Dospívající jedinec často diskutuje o formách, výsledcích výuky a často se nechce učit to, co nepovažuje za podstatné. Pedagogům vadí i styl komunikace, divadelnost a podrážděné reakce dospívajících jedinců. Toto přináší obrovské nároky na vykonávání učitelské profese (Kucharská, 2008).

Problém v chování, problém v třídní skupině

Mimořádnou roli pro dospívajícího jedince hraje vrstevnická skupina. Nejčastěji třídní kolektiv či skupina mimo školu. Role dospívajícího jedince se v těchto skupinách buduje a zaujímá svoji úlohu ve skupině. Obětuje cokoliv, aby si vybudoval respekt, oblíbenost nebo určitý vliv v této skupině. Vztahy a normy v těchto skupinách zasahují do průběhu výuky a výsledků učení. Jsou to často příčiny problémů jedinců odmítaných, odtrkovaných či neukázněných, úzkostných, nesmělých, bázlivých. Špatné vztahy mají negativní dopad na klima a atmosféru ve třídě. Samotný děj vzdělávání je poznamenán tímto problémem. Více tuto problematiku ovlivní pedagog prvního stupně než pedagog druhého stupně. Je to dáno tím, že pedagog druhého stupně nemá tak silné prostředky ke změně této situace. Neznamená to, že není východisko jak se v tomto orientovat, v případě potřeby se kontaktuje školní metodik prevence, výchovný poradce. Také třídní učitel zahrne preventivní práci se třídou (Kucharská, 2008).

Etické poruchy, nedostatky převážně exogenního původu

Jsou to nedostatky, které jsou způsobeny nevhodným rodinným působením. Jsou to výchovy

zanedbávání, nekontrolující, nedůsledné, povolné nebo hýčkájící. Oblast této problematiky je velmi široká, zde budeme vycházet jen z chyb v rodinné výchově (Langer, 1998).

L.Kanner dle citace Kohouta uvádí jen čtyři postoje k dětem, akceptaci, odmítání, perfekcionismus, a přehnanou ochranu tedy hyperprotektivitu. Z tohoto postoje se dedukuje reakce a výchova jako jistota, agresivita, zklamání, opožděné zrání. Naopak H.R. Lückert citovaný opět Kohoutem má schéma výchovného působení jako výchovu odmítavou, hýčkájící, hyperdominantní, laxní a kontrastní. U obou autorů jsou zaznamenány výchovy odmítání a hýčkájící. Problém je, že v praxi u určování působení výchovy na osobnost dítěte je zobecnění vyšší úrovně (Langer, 1998).

3 Cíle praktické části

Cílem diplomové práce je navrhnout soubor technik artefietiky s potenciálem pro školní diagnostiku. Dalším cílem je stanovit podmínky pro testovaný soubor artefietických technik.

Z toho vyplývají následné výzkumné otázky

- 1. Prokáže případová studie (zkoumaného vzorku žáků a studentů a jejich výtvarných atrefaktů) použitelnost navrženého souboru artefietických technik pro školní diagnostiku?**
- 2. Ukáže se, že zkoumaný vzorek žáků, studentů zvolí stejné znaky tvorby, které budou směřovat k rozlišení a identifikaci, jako ukazatel skrytého pozadí problému u žáků?**

4 Metodologie kvalitativního výzkumu

Metodologie spočívá na metodách kvalitativního průzkumného šetření, případové studie s technikami polostrukturovaného rozhovoru v kombinaci s analýzou artefaktů. Byly použity základní metody artefiletiky na kazuistikách.

Případová studie je explorativního charakteru, protože jde o pilotní projekt, který je následně analyzován ve smyslu ověření diagnostického potenciálu.

Probíhá v přirozeném prostředí, na skupině žáků mladšího a staršího školního věku na více typech škol: speciální základní škola a praktická škola, základní škola, gymnázium.

Pro případovou studii je navržen konkrétní soubor technik artefiletiky s potenciálem pro školní diagnostiku. Soubor byl následně realizován a analyzován z hlediska diagnostického potenciálu autorkou.

Zadání a realizace diagnostických technik se uskuteční u vytipovaných žáků, studentů na základě předchozího pozorování ve třídě, nebo až při zadání daného tématu. S ohledem na omezený rozsah případové studie je nutné uvést, že práce nemá ambici srovnávat se s rozsáhlými výzkumy.

Analýza výtvarných artefaktů žáků a studentů bude propojena s kazuistikami a analýzou výstupů polostrukturovaných rozhovorů se žáky, studenty a třídními učiteli.

Autorka shromáždila tyto výtvarné práce během časového období půl roku. Autorka všem respondentům ve své práci dala fiktivní jména, dle zachování osobních údajů.

Respondenti: žáků deset, učitelé tři

5 Výzkumné prostředí

Speciální základní škola a Praktická škola

Speciální základní škola a Praktická škola je v sociálně vyloučené lokalitě, je to škola rodinného typu. Škola se nachází ve Šluknovském výběžku. Autorka diplomové práce v ní pracuje na pozici vychovatelky ve školní družině a výzkum se odehrával po domluvě s kolegy, kdy bylo autorce dovoleno zadávat práce v hodinách výtvarné výchovy.

Respondenti: žáků čtyři, učitelé jeden

Základní škola

Jedná se o poměrně velkou základní školu, která se skládá ze tří budov rozložených v různých částech města, opět je to škola v sociálně vyloučené lokalitě Šluknovského výběžku. Autorka požádala o vstup do hodiny výtvarné výchovy, toto jí bylo umožněno a opět získala materiál k praktické části diplomové práce.

Respondenti : žáků tři , učitelé jeden

Gymnázium

Gymnázium se nachází v nejsevernější části České republiky, ve Šluknovském výběžku. Autorka opět požádala o spolupráci studentky navštěvující toto gymnázium. Studentky jí ochotně přislíbily účast, a tak získala další materiál na zpracování této diplomové práce. Třídní učitelka k výzkumu sdělila vstřícným způsobem doplňující informace o studentkách.

Respondenti: studentů tři , učitelé jeden

6 Návrh souboru technik artefietiky s potenciálem pro školní diagnostiku

Soubor žáků byl vybrán na základě dostupnosti škol v okolí a vstřícnému personálu. Jede o gymnázium, základní školu, speciální školu. Metodologie testování u vybraných žáků budou porovnány s výstupy polo strukturovaného rozhovoru s jejich třídním učitelem. Závěry by měly u jednotlivých technik rozlišit a identifikovat, zda mohou sloužit jako ukazatel skrytého problému u žáků, jako prostředek sociálního rozvoje v oblasti prevence problematického chování, případně zda jde jen o jedinečnou výtvarnou činnost bez významného potenciálu pro školní diagnostiku.

Autorka se rozhodla pro tři techniky, realizované v každé skupině respondentů stejně, v každé byl na závěr zařazen reflektivní dialog směřující k cíli techniky.

Techniky a cíle

Deštník, koho pod něj schováš a Šnečí dům - Koncepty

Domov- *nejbližší životní prostředí, já – doma, mé pojetí domova, já – já sebepojetí, já – ty, vztahy mezi mnou a druhými* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

Rytíř na cestě (Hanková, 2015; 2016).

Podpora a nahlédnutí osobního potenciálu (Hanková, 2016).

Já – svět, mé pojetí světa, jeho prvků a vlastností, já – já, sebepojetí, já – ty, vztahy mezi mnou a druhými (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

Postava- *osoba- osobitost* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

Povahová charakteristika- *co bych ne/chtěl měnit u postavy – u sebe* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

Postupy podrobně popsány jsou součástí kapitoly 8, obrázky- artefakty jsou součástí kapitoly, protože jsou podkladem analýzy.

7 Podklady pro diagnostiku v rámci případové studie

Kresba může být zdroj informací o citovém prožívání dítěte, zejména jedná-li se o aktuální emocionální ladění a reakce na emoční reakci a sebehodnocení (Přinosilová, 2008).

Pokud dítě nechce, nebo nemůže ozřejmit vztahy v rodině, používá se v psychodiagnostice velmi často kresba (Přinosilová, 2008).

Kresby rodiny a její hodnocení se musí zaměřit nejen na to, co je nakresleno, ale i na to kolik let je dítěti, které zkoumáme. Děti mladšího věku malují jen výčet postav jako rodinu. Děti staršího věku dokáží v kresbě namalovat činnosti i děj. Pokud nalezneme na obrázku staršího dítěte jen statické postavy, může nám tento výkres naznačovat emoční nestabilitu v rodině. Nebo také neochotu spolupracovat, emoční chudost a dokonce až rezignaci (Přinosilová, 2008).

Vždy je nutno konfrontovat kresbu se skutečnou situací dítěte, s informacemi, které máme o dítěti a jeho rodině k dispozici (Přinosilová, 2008).

Je důležité při diagnostice u kresby, aby nad dokončeným výkresem byl s žákem či dítětem proveden rozhovor a jeho vysvětlení a výklad nad jeho výtvarným ztvárněním kresby (Přinosilová, 2008).

Rodinné vztahy – u tohoto tématu zkoumáme, jak vnímáme vztahy v rodinách. Lidé často ke své rodině mají silné rodinné vztahy. Právě k takovému tématu ve škole musíme být velmi opatrní a k zadávání velmi citliví a vnímaví. Důležité je pak nechat prostor k vyjádření žáka. Toto téma může být pro některé žáky a studenty velmi osobní, z důvodu, že jsou klienty dětského domova, nebo že o někoho blízkého přišli (Liebmann, 2005).

Rodinné vztahy lze vyjadřovat velkým množstvím témat, které podnítl vzpomínky, vztahy a pocity k rodině. Lze tyto techniky aplikovat u všech věkových skupin, ale stále musíme mít na zřeteli velkou opatrnost, protože děti a i dospělí mají často problém o pocitech mluvit přímo, a proto by zadávání mělo být citlivé. Hrozí, že samotné vyhodnocení může být velmi frustrující a spustit i co jsme sami nechtěli, nebo na to nemáme výcvik, abychom tuto situaci zvládli. (Liebmann, 2005).

Práce by měla být radostná, společně vnímána jako důležitá činnost při výchovách ve školách. Je někdy velmi těžké nezajít za hranici lidské citlivosti. Můžeme se takto vyhnout způsobení bolesti a otevření třinácté komory. Nikdy nevíme co zadáním takového citlivého tématu vyplave na povrch. Vždy je nutné k žákům přistupovat citlivě, pozorně, pozitivně (Liebmann, 2005).

Terapeuticky diagnosticky jsou důležité příklady vazeb. Aliance je vztah spojenecký a vzájemný zájem. Koalice je označení spojení osob proti zájmu dalšího člena rodiny. Jádro jakékoliv rodiny

jsou vzorce vzájemné součinnosti a vzájemné opozice v různých životních činnostech (Langmeier, Balcar, Špitz, 2010).

V patologické rodině jsou rodinné vazby diagnostikovány jako stálá koalice. Stálá koalice je vyznačení koaličních spojení vůči dalším členům rodiny a toto spojení je neměnné a ovlivňuje negativně přístup k němu. U zdravé rodiny se tato skladba aliance mění a přizpůsobuje se podle potřeby rodiny (Langmeier, Balcar, Špitz, 2010).

Právě zadání artefietické techniky, jako je deštník a koho pod něj schováš a šnekův dům nám může pomoci ukázat a vysledovat rodinné vztahy.

Rytíř na cestě je podpora a nahlédnutí osobního potenciálu (Hanková, 2016).

7.1 Problémové části v kresbě

Problémy

Mohou to být například problémy s nadměrným gumováním, zesilování čar a linií výrazným stínováním. Dále se mohou objevit vynechané určité části kresby. Toto je typické například u dětí s tělesným postižením, kdy vynechají tu část, kterou mají postiženou. Můžeme se tohoto jevu dočkat u dětí které jsou zneužívané, týrané a je velmi citelně narušen vztah v rodině (Přinosilová, 2008).

Barevnost

V první řadě nahlížíme na současnou módu a kulturu a zejména na sociální faktory dítěte. Sledujeme, jakým barvám dává dítě přednost, a které barvy vůbec nepoužívá. Také se sleduje, zda jsou obrázky přiměřeně barevné. Všeobecně se hovoří o použití jasných a teplých barev jako o celkové vyrovnanosti, tmavé demonstrují sklíčenost a smutek. Mohou také znamenat odpor k něčemu i někomu (Přinosilová, 2008).

Kvalita

Ta je v první řadě závislá na možnostech, dovednostech, které dítě ke kreslení má. Musíme se zaobírat také celkovou tělesnou a intelektovou vyspělostí. Také únava a nechůť kreslit hraje důležitou roli při kresebném projevu (Přinosilová, 2008).

Čas

Hyperaktivní děti namalují kresbu velmi rychle, je to důsledek typických projevů hyperaktivity. Jiné děti malují pomalu a pečlivě. Čas, ale není důležitým kritériem při diagnostice kresby (Přinosilová, 2008).

Analýza

Analýza kresby žáka je důležitou součástí školní zralosti. Kresby na začátku školní docházky jsou jiné než na konci školní docházky. Je znát zrání percepce, která ukazuje způsobilost sluchové i zrakové diferenciacce, analýzy a syntézy a vývoj myšlení a zkušeností.

8 Analýza diagnostiky artefaktů v rámci postupů artefietických lekcí

Speciální základní škola a Praktická škola

Vždy před zadáním samostatné práce, proběhl rozhovor autorky a žáků, co chce aby žáci výtvarně ztvárnili. Autorka této práce vždy nechala pracovat žáky spontánně, do práce nezasahovala a pozorovala nejen chování, ale tvorbu a zajímavosti při samotné tvorbě. Po ukončení se ptala záměrnými otázkami, a velmi citlivě, záměrně vedla zpětný rozhovor s vybraným žákem, ale i s celou třídou či skupinou se kterou pracovala. Jelikož žáci autorku znají ze školy a vědí, že s nimi často pracuje velmi odlišně, ze zadaných témat nebyli zaskočení. Žáci pracovali v čase, který nebyl nijak vyhrazen.

Martina

Martina začala pracovat velmi rychle, ale i přes rychlost téma „rytíř na cestě“ nestihla. Martina byla v takovém rozpoložení, že pracovat se jí moc nechtělo, proto malovala rychle a pak jen seděla. Koukala po ostatních. Pak se následně vrátila ke kresbě deštníku a silně obtahovala kontury obrázku. K ostatním výtvarným pracím svých spolužáků se nevyjadřovala.

Deštník

Pod deštník schovala jen sestry a sestry přítele. Nenamalovala matku ani otce, na otázku, jestli tohle je maminka a tatínek řekla, že jí to vůbec nenapadlo je namalovat. Že jako první ji napadlo namalovat sestry. Zde se potvrdilo, že s rodinou nemá dobré zkušenosti. Je zde vidět velmi blízký a emočně naplněný vztah k sourozencům, který děti z dětských domovů mají. Toto dětem z dětského domova často jediné zůstane po selhání a rozpadu rodiny. Použila škálu veselých barev. Zaplnila celou plochu čtvrtky.



Ilustrace 1: Martina, DEŠTNÍK

Šnečí dům

Na tomto obrázku, je opět použita škála veselých barev. Myslím, že takto mají vymalované pokoje v dětském domově. Uprostřed šnečí ulity je slovo láska. Martina je dívka, co po lásce touží. Následným rozhovorem s třídní učitelkou jsme se na veliké potřebě lásky u Martiny shodly. Rozložení obrázku je v celé ploše čtvrtky.



Ilustrace 2: Martina, ŠNEČÍ DŮM

Diagnostický postřeh

- nedostatek lásky, touha po lásce
- nepříznivé rodinné vztahy

Martin

Začal pracovat a ihned hlásil, co pod deštník namaluje, pak pečlivě vybarvoval červenou pastelkou plochu deštníku. Na otázky odpovídal spontánně.

Deštník



Ilustrace 3: Martin, DEŠTNÍK

Martin pochází z rodiny s velkým počtem sourozenců, zaujalo mne, že namaloval jen sebe a maminku. Neptala jsem se, proč nenamaloval sourozence, přišlo mi to necitelné. Deštník je velmi pevný a dle rozhovoru s třídní učitelkou jsme se shodli na tom, že Martin má velmi hezký vztah s maminkou a že jí hodně pomáhá i s ostatními sourozenci. Tvorba je na celé ploše čtvrtky. Obrázek působí optimisticky. Přesně tak, jak působí Martin.

Šnečí dům

Obrázek je mimo střed čtvrtky, působí oproti ostatnímu malování velmi skromně, dle odpovědi na

A hand-drawn spiral maze on white paper. The maze starts from a central point and winds outward in a clockwise direction. Along the inner and outer walls of the spiral, several small, colorful drawings are placed. These include a green house-like shape at the top left, a blue chair, a yellow ball, a blue rectangular object, a blue T-shaped object, a blue square, a yellow rectangle, a blue rectangle, a grey L-shaped object, and a small blue figure. The drawing is done with colored pencils or crayons.

Rytíř na cestě

Martin nevěděl jak začít malovat rytíře, pak se zvedl a ve třídě v polici našel knihu, kde byly ilustrace rytířů. Nechala jsem ho, ať má inspiraci. Rytíře na cestě namaloval velmi realisticky a jako

svůj charakter napsal, že tento rytíř je silný. Martin u této práce neustále mluvil a nějakým způsobem práci komentoval. Nepůsobil ale rušivě. Bylo vidět, že právě tvorba rytíře ho bavila. Pomaloval celou plochu i doplnil kolem rytíře krajinu.

Velmi to vystihuje jeho postavení v rodině, ale i fyzickou, protože Martin má sílu, ač je jeho vzrůst malý. A po rozhovoru s třídní učitelkou se i ve třídě prosazuje jako silák, ale v dobrém smyslu.



Ilustrace 5: Martin, RYTÍŘ na cestě

Diagnostický postřeh

- chce chránit rodinu

- důležitá vazba na maminku
- není znát, že je z vícečetné rodiny

Robin

Práce na toto téma byla pro něj velmi těžké, nechápal a nerozuměl, jak se má výtvarně vyjádřit. Seděl a pak během chvilky zpracoval první a druhé téma. Rytíře na cestě nechtěl malovat vůbec. Jednak to odpovídá jeho mentální úrovni, ale i co v životě zažil. Jeho obrázky jsou na celé ploše čtvrtky. Barevné provedení je optimistické, barva oranžová působí maličko agresivně. Při tvorbě koukal neustále na ostatní.

Deštník



Ilustrace 6: Robin, DEŠTNÍK

Pod deštník schoval sebe a kočku co mají doma. Jelikož Robin velmi špatně mluví, komunikace s ním byla složitá. Odpovídal vesele. A hodně mluvil o kočce.

Šnečí dům

Nedokázal se na mé otázky co by si dal do domečku vyjádřit. Měl problém namalovat nábytek, tak začal vybarvovat, ale pak přestal bez udání důvodu, a opět se rozhlížel po ostatních. Dokončoval pomalu, ale práce ho bavila.



Ilustrace 7: Robin, ŠNEČÍ DŮM

Rytíř na cestách

Nebyl ztvárněn

Diagnostický postřeh

- nízká mentální úroveň, nezadávat složitá témata, respektovat mentální úroveň
- hezký vztah k zvířeti, celková spokojenost

Daniel

Daniel pracoval velmi těkavým způsobem. Hlavně u tématu deštník a dům šneka. Rytíř na cestách ho bavil, měl předlohu. Využil celou plochu čtvrtky. Bavila ho jen práce rytíře na cestách.

Deštník

Namaloval jen deštník a pak seděl, na opatrně položené otázky odpovídal velmi nahlas. Řekl, že tam nikoho malovat nebude. Dále jsem s ním téma deštníku nerozebírala, zadala jsem mu další téma.



Ilustrace 8: Daniel, DEŠTNÍK

Šnečí dům

Šnečí domek ztvárnil domek u babičky, prý je mu tam hezky a mají teplo. Po rozhovoru s třídní učitelkou jsem zjistila proč. Daniel s maminkou se z důvodu odpojení elektřiny museli nastěhovat k babičce. Mají velké existenční problémy. Otec nežije s rodinou. Matka bez práce, začátek těhotenství, má nového partnera.

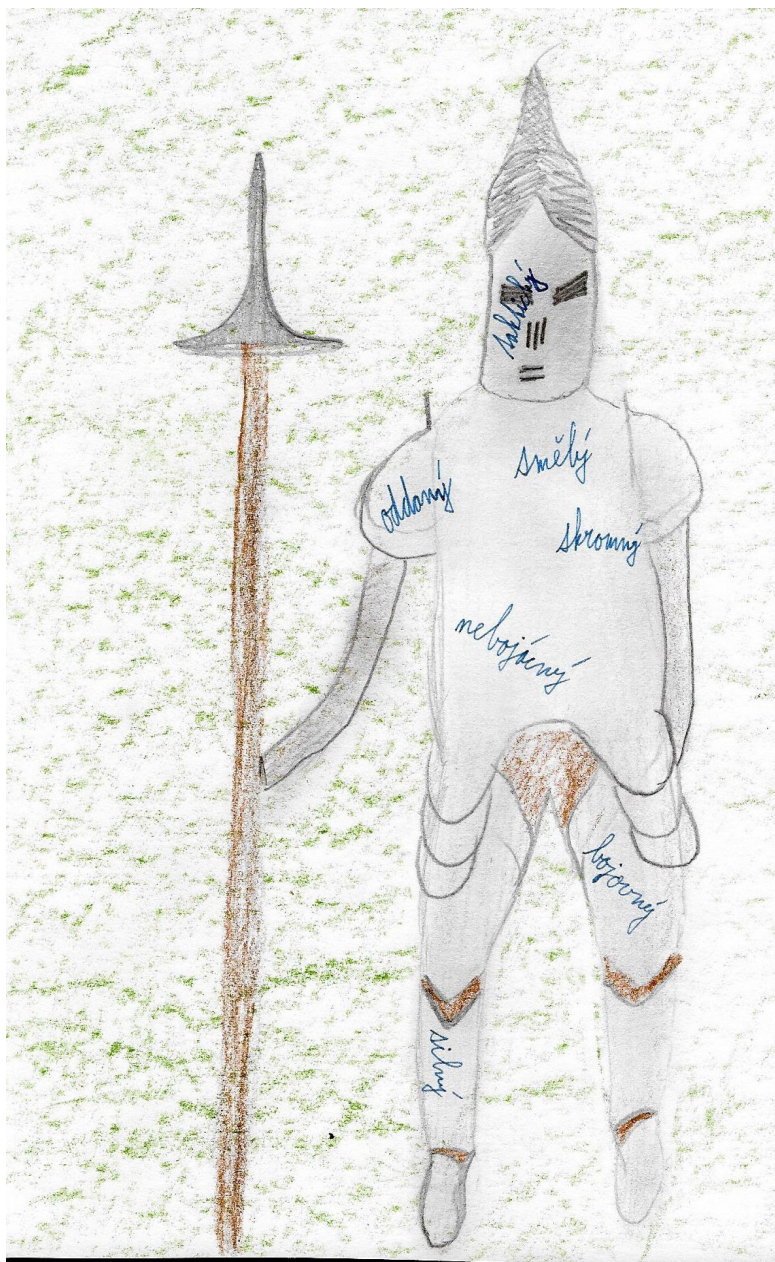


Ilustrace 9: Daniel, ŠNEČÍ DŮM

Rytíř na cestě

Toto téma bylo pro Daniela zábavné. Rytíře maloval podle předlohy. Výčet charakterů jsme určovali

a napsali na tabuli společně. Daniel výstižně na rytíři vyznačil, jaký charakter by chtěl v dospělosti mít.



Ilustrace 10: Daniel, RYTÍŘ

Diagnostický postřeh

- problémy existenční
- problém s rodinou, klid u babičky

Základní škola

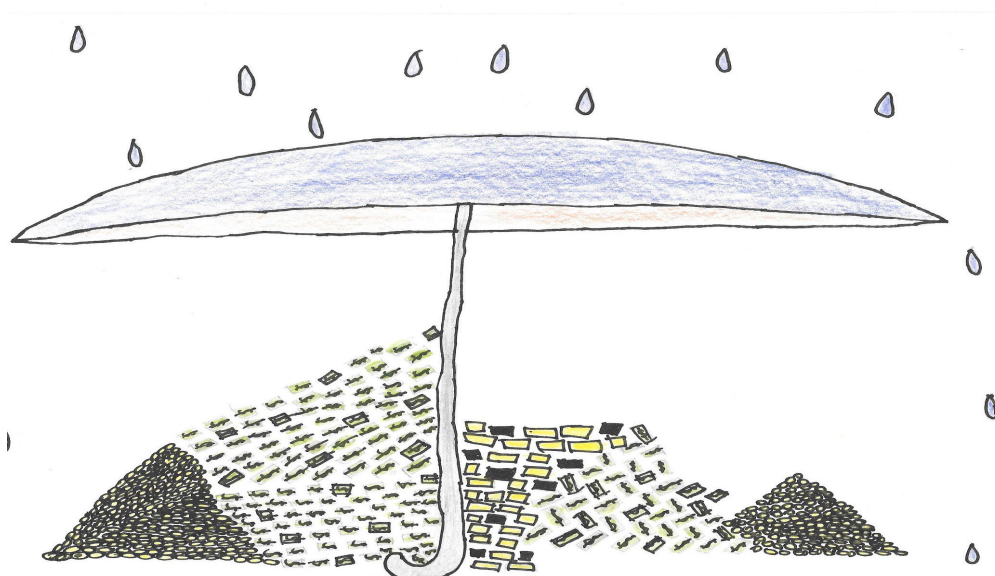
Na základní školu autorka přišla do hodiny výtvarné výchovy. Zde se konal výzkum u žáků sedmé třídy. Respondentům byla zadána témata učitelkou výtvarné výchovy. Autorka respondenty pozorovala a následně vybrala náhodně, dle jejich chování, anebo odlišnosti. Zde byla nejpočetnější skupina, která na artefietických zadáních pracovala. V početné skupině nedošlo k takovému zpětnému rozhovoru, jak by si autorka této práce představovala. I tak se jí podařilo s respondenty malý rozhovor navázat. Činnost byla limitována jednou hodinou výtvarné výchovy.

Jakub

Jakub, který se i jinak ve třídě odlišoval, nechtěl na jednom z úkolů pracovat. Dával to hlasitým způsobem najevo. Bylo vidět že chce na sebe upoutat pozornost. Pak pracoval na dvou zadáních, velmi pečlivě. V hodině při práci působil sice rušivě, ale ne tak, aby byla narušena hodina výtvarné výchovy jeho nekázní. Neustálá smršť jeho připomínek byla někdy velmi vtipná.

Deštník

Zaujalo mne, že Jakub pod deštník namaloval spoustu peněz a zlatých mincí. Zaplnil celou plochu čtvrtky. Na vyobrazení peněz si dal záležet. Až hovor s třídní učitelkou naznačil, že jde o velmi dobře situovanou rodinu a otec Jakuba odměňuje hlavně materiálně. Rodiče velmi zaneprázdnění rodinnou firmou.

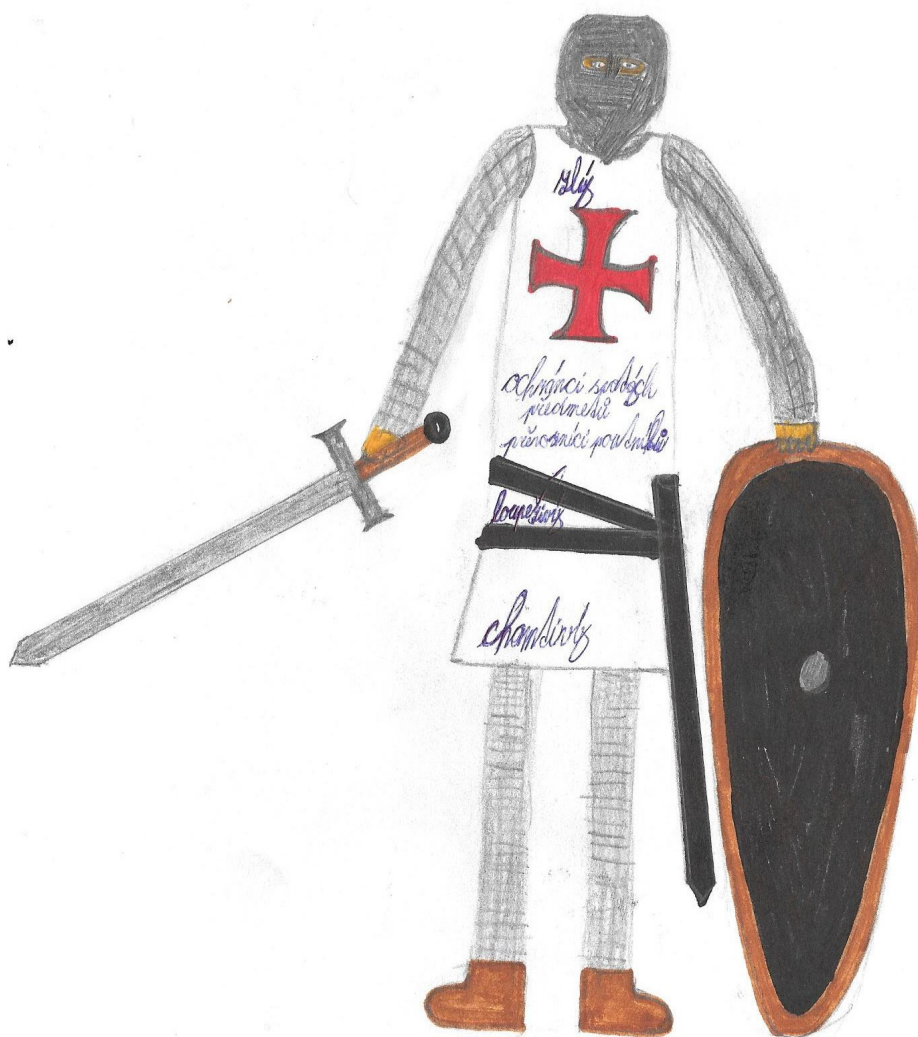


Ilustrace 11: Jakub, DEŠTNÍK

Na této tvorbě pracovat nechtěl, prý je to kravina. Možná to byla i obrana, že mu teplo domova schází. Nebo nechtěl domov prezentovat na veřejnosti.

Rytíř na cestě

Zaplněná celá plocha výkresu, převládají charakteristiky negativní. Štít a pouzdro na zbraň výrazně namalovány a vybarveny. Jakubova obrana.



Ilustrace 12: Jakub, RYTÍŘ na cestě

Diagnostický postřeh

- v rodině převládá zájem o majetek
- obrana před světem agresí, volání o zájem okolí

Zuzana

Zuzka působila velmi éterickým dojmem. Je velmi tichá. Zadané práce plnila bez jakéhokoliv náznaku nechuti. Tvorba pečlivá, lehké tahy se střídají s výraznějším vybarvením. Zaplnila celou

plochu výkresu. Pro svoji pečlivost nestihla rytíře na cestě.

Deštník

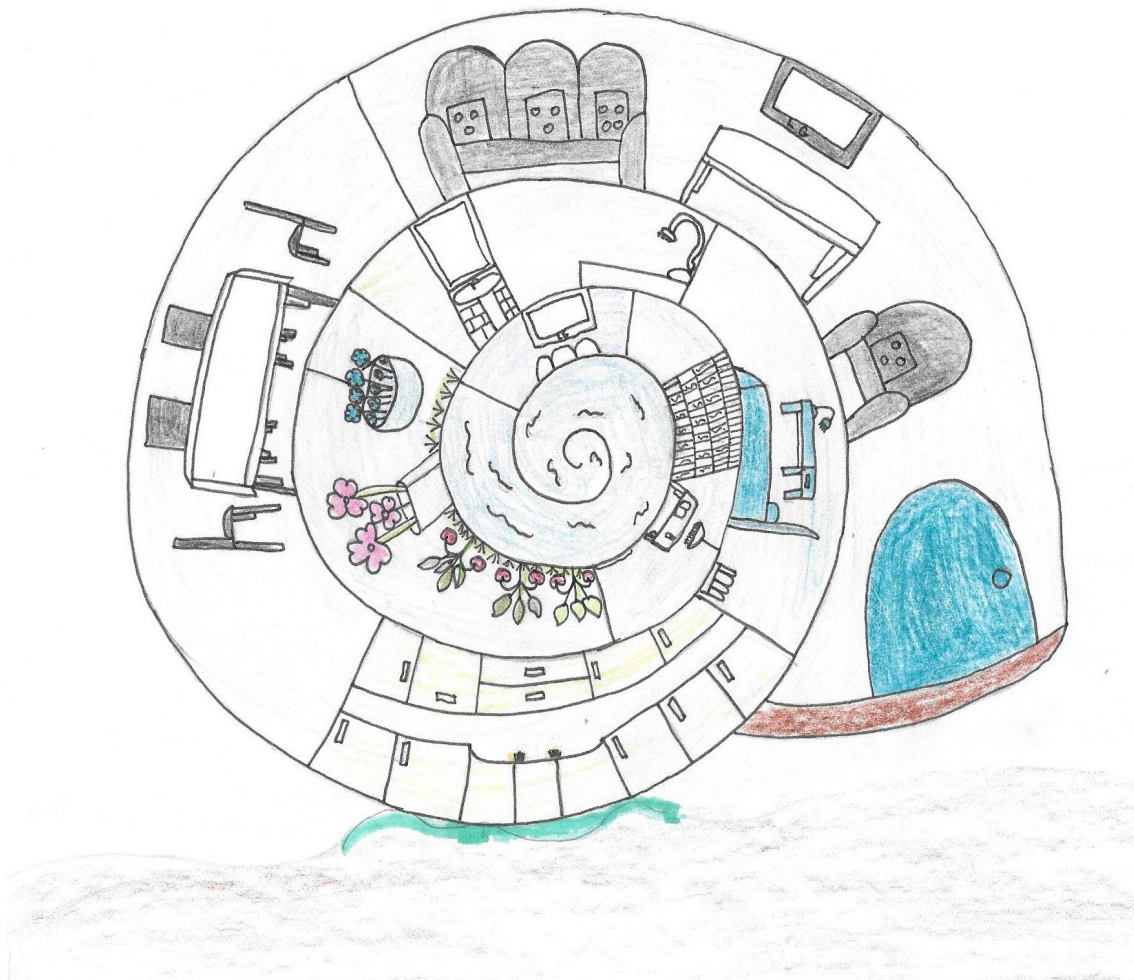
Tvorba působí velmi optimisticky. V obrázku neprší. Barevně výraznějším způsobem zvýrazněná rodina. Velmi pěkně a úhledně zpracována celá plocha čtvrtky. Na práci si dala záležet. Při práci působila uvolněně.



Ilustrace 13: Zuzana, DEŠTNÍK

Šnečí dům

Velmi optimistickým způsobem ztvárnila domov. Realisticky se snažila namalovat zahradu co mají doma. Domeček má výrazné dveře. Dala si na prezentaci domova velmi záležet. Velmi pečlivě pracovala.



Ilustrace 14: Zuzana, ŠNEČÍ DŮM

Rytíř na cestě

Z časových důvodů nesplnila.

Diagnostický postřeh

- harmonické rodinné vzťahy, citlivosť
- precíznosť, klid

Štefan

Velmi hezký chlapec. K tvorbě se nevyjadřoval. Mluvil potichu se spolužákem v lavici a myslí že ani ne k tvorbě. Působil uvolněně. Na práci si nijak nedával záležet. Barvy použil jen u jednoho tématu. Jinak práce s tužkou.

Deštník

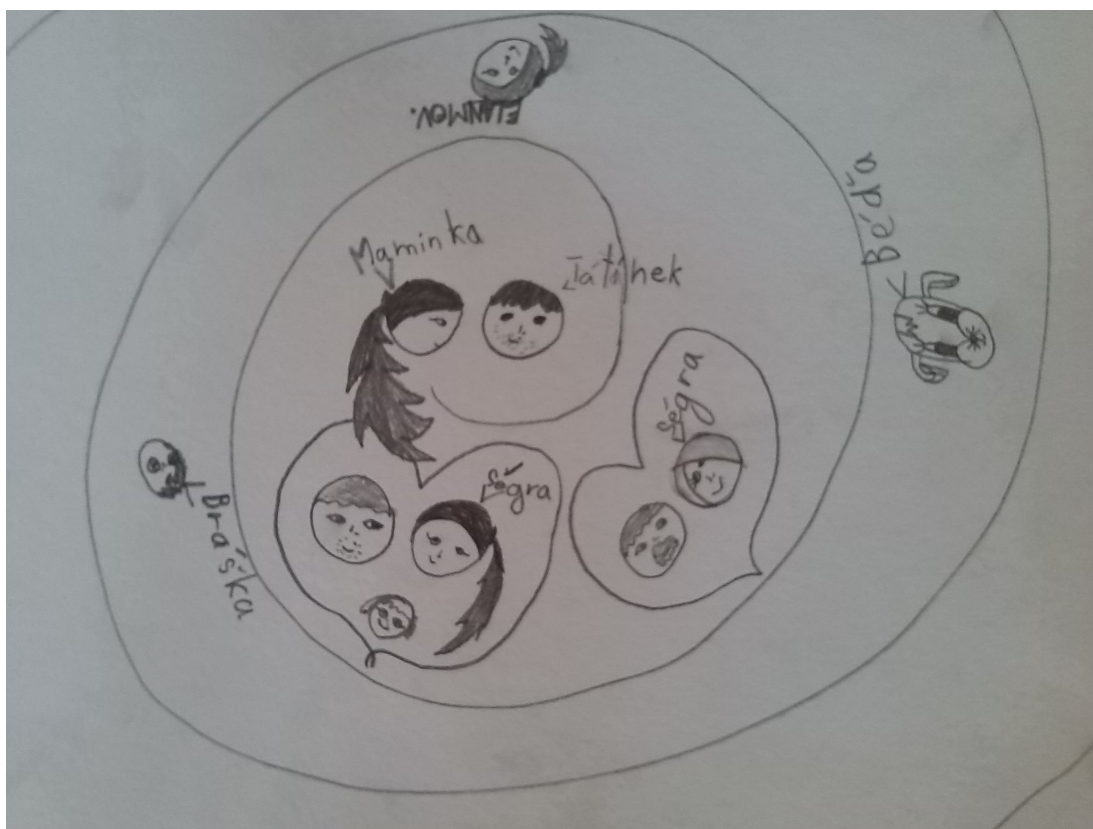


Ilustrace 15: Štefan, DEŠTNÍK

Na obrázku namalovány převážně dívky. A tři nejlepší kamarádi. Dle rozhovoru s třídní učitelkou je miláčkem spolužaček. Štefan má velkou partu. Použita měkká tužka a prstem rozmazával plochy.

Šnečí dům

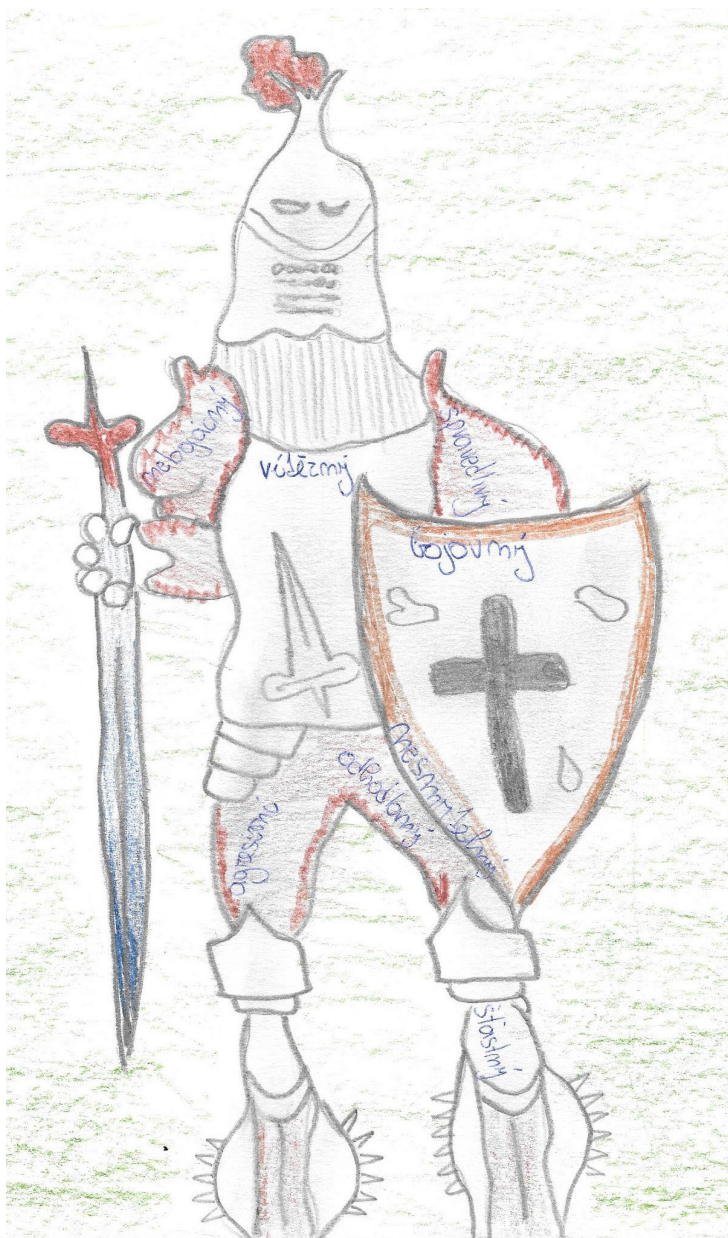
Opět použita měkká tužka. Středobodem jeho domova není nábytek, ale celá rodina. Je vidět láskyplný vztah.



Ilustrace 16: Štefan, ŠNEČÍ DŮM

Rytíř na cestě

Použito barevných pastelek k vybarvení. Charakteristika - slova převažují pozitivní.



Ilustrace 17: Štefan, RYTÍŘ

Diagnostický postřeh

- miláček dívek
- hezké vtahy v rodině

Gymnázium

Autorka přímo v hodině nebyla, požádala studentky gymnázia o výzkum. Práce nebyla s celou třídou, ale jen s malým vzorkem studentek. Proces tvoření probíhal v prostředí mimo prostory gymnázia. V cukrárně, časový limit nebyl zadán. Bližší informace k charakteristice studentek získala nejen od další jejich spolužačky, která se výzkumu korespondentů nezúčastnila, ani nevěděla co studentky vytvářely. Informace autorce této práce předala po samotném procesu výzkumu. Další zdroj informací charakteru autorek se dozvěděla více od třídního učitele. Jedna z akterek měla i zkušenost s testováním malbou. Měla snahu své práce tomu přizpůsobit. Tato skupina respondentek odevzdala všechna požadovaná zadání. Každou z akterek autorka vyzpovídala mimo ostatní, aby neslyšely dívky odpovědi.

Helena

Zkušenost s testováním malbou měla. Pracovala s velkým přemýšlením. Stěžovala si na čas a neustále své práce schovávala pod své dlouhé vlasy. Toto chování autorku velmi zaujalo. Jako by se chtěla schovat za clonu, aby se o ní něco neprozradilo. Na autorku působila velmi nervózním způsobem. Použila tužku a jemné dokreslení barevnými pastelkami.

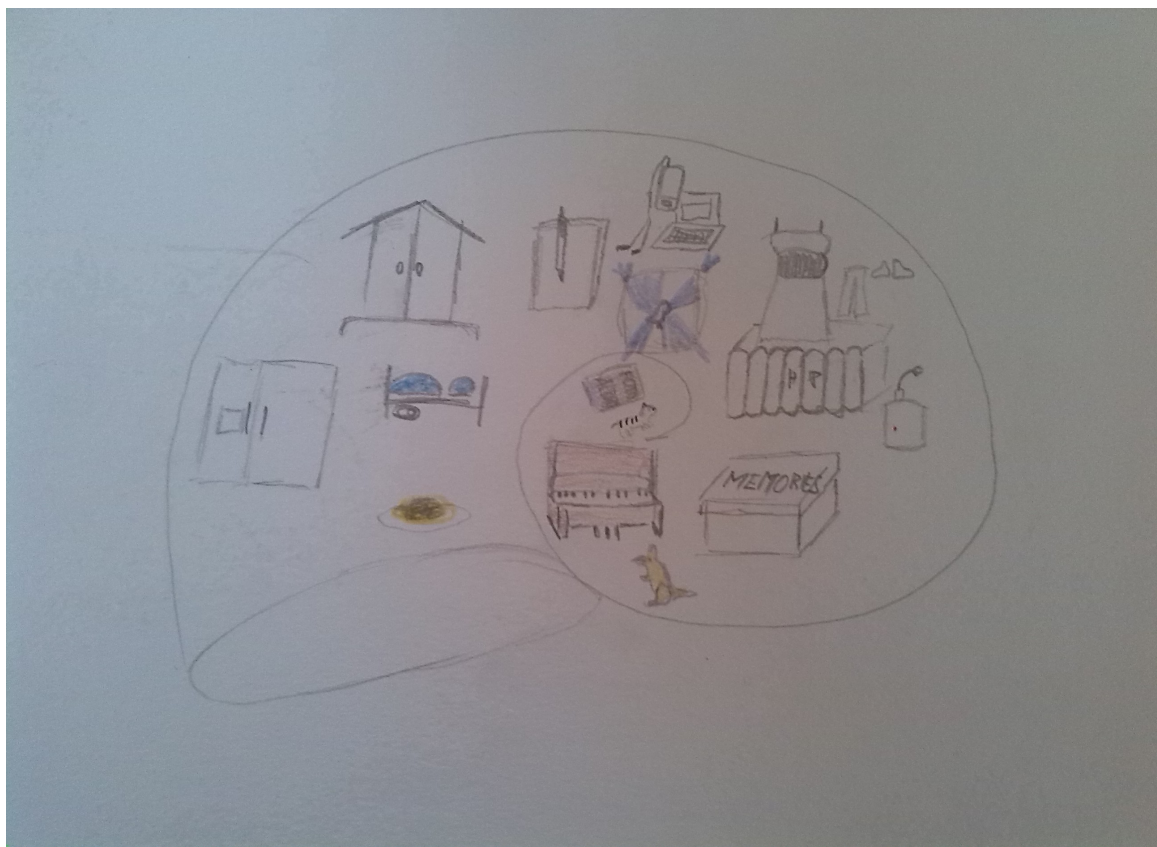
Deštník

Pocity při tvorbě měla normální, nevadilo jí to. Má ráda déšť. Na obrázku zachycení jen nejlepší přátelé a bratr. Ten je vzadu. Ráda by žila v Londýně. Tlak tužky jemný.



Ilustrace 18: Helena, DEŠTNÍK

Šnečí dům



Ilustrace 19: Helena, ŠNEČÍ DŮM

Namalovala věci co má v pokojíčku. Zajímavá byla krabice se vzpomínkami. A pak lednice. Helena má problémy s váhou. Je často za svou váhu kritizována rodiči. Miluje knihy.

Rytíř na cestě

Charakteristikou slov jsou slova spíše odpovídající rozevláté duši. Helena jí i asi je. Je zde i věta jako obrana před kritikou, napsána ve spodní části obrázku. Myslím si že Helena nedokáže být zatím sama sebou. Obává se kritiky lidí.



Ilustrace 20: Helena, RYTÍŘ na cestě

Diagnostický postřeh

- potvrzeny informace o Heleně, potvrzeno tím co vytvořila
- při výtvarné tvorbě, snaha nebýt odhalena

Zuzana

Pracovala se známkou nervozity. U práce se nevyjadřovala, působí křehce, zranitelně až úzkostně. Myslím že jí práce byla nepříjemná, ale nechtěla to říci.

Deštník

Práci odevzdala jako první z dívek. Namalovala kamarádky a rodiče. Tahy deštníku jsou jisté. U

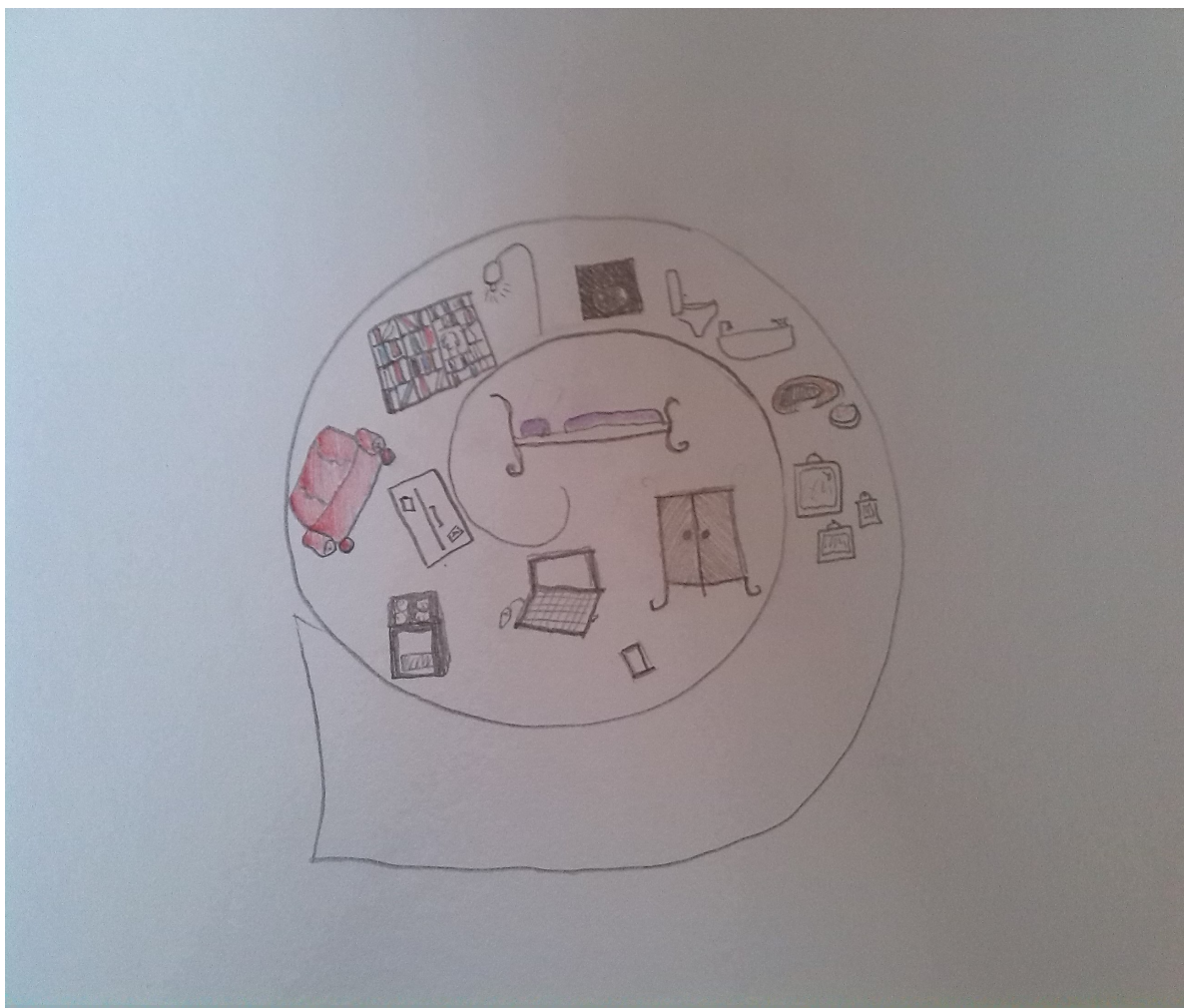
postav jsou tahy přerušované, šrafované. Vygumovala rukojeť dotýkající se maminky. Tlak na tužku a pastelky jemný. Barva vlasů odpovídala realitě. Na kladené otázky odpovídala potichu.



Ilustrace 21: Zuzana, DEŠTNÍK

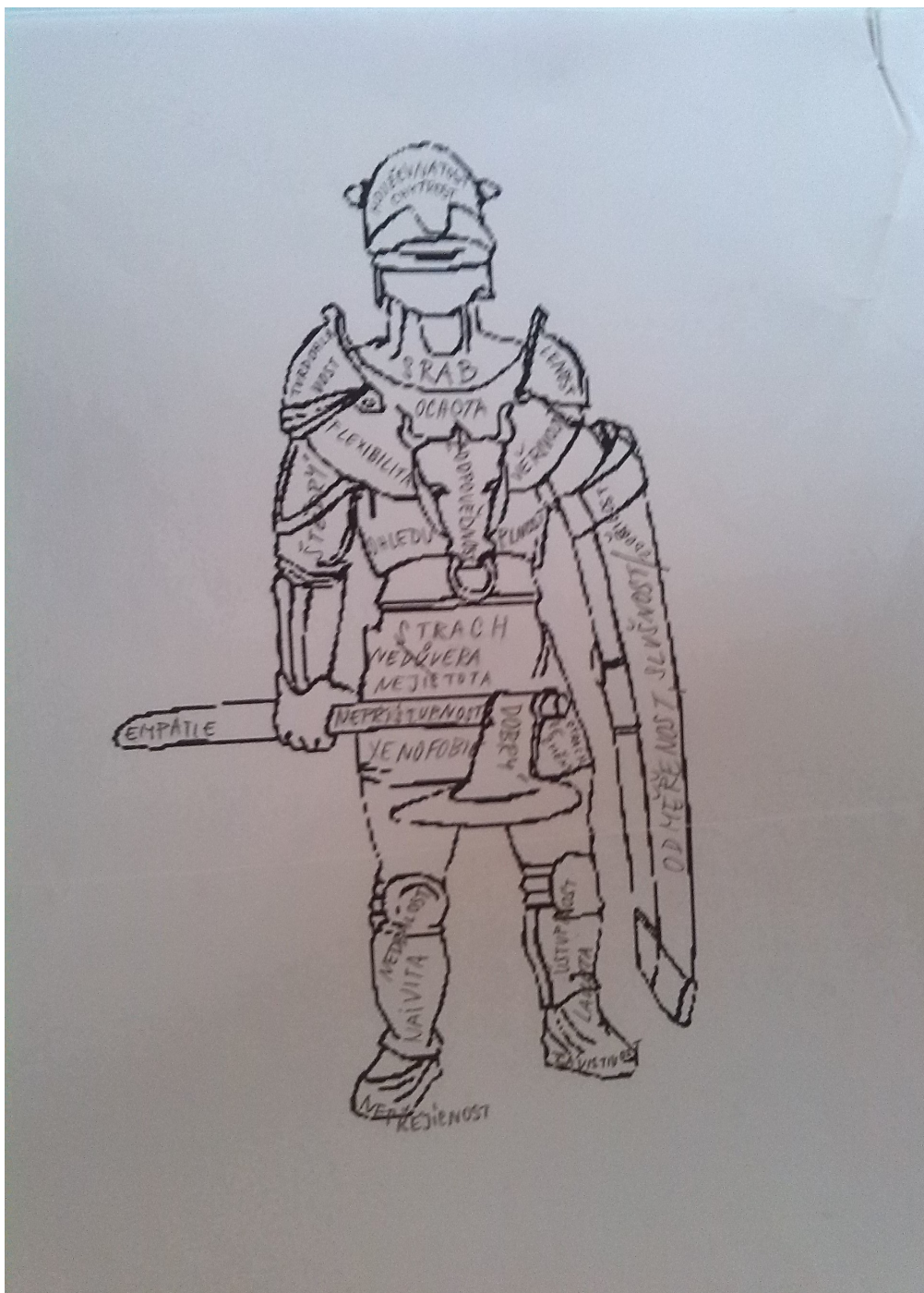
Šnečí dům

Obrázek působí velmi úhledným dojmem, Zuzka namalovala v něm jen věci, které běžně používá a které má ráda. Zde působila u tvorby více uvolněně. Tahy opět lehké, znaky gumování.



Ilustrace 22: Zuzana, ŠNEČÍ DŮM

Rytíř na cestě: Charakteristika slov je velmi různorodá. Převažují negativa spojená se strachem. Zuzka je velmi zakřiknutá dalo by se říci, že odpovídá i tomu co rytíři označila.



Ilustrace 23: Zuzana, RYTÍŘ na cestě

Diagnostické postřehy

- výtvarný projev jemný i tak zranitelně působí na okolí
- narušené vztahy v rodině,
- časté gumování- úzkostnost

Petra

Petra z dívek jediná působila celou dobu uvolněně. Jediná se neustále na něco ptala, pracovala bez přemýšlení. Má velmi výtvarný a originální rukopis. Jediná namalovala pod deštník sebe.

Deštník

Použita tužka a dokreslení pastelkou jen nejdůležitějších členů rodiny. Zajímavě naznačené odrážení kapiček deště. Obrázek vytvořen rychle. Působí optimisticky. První namalovala sebe a pak psa, následně ostatní členy rodiny.



Ilustrace 24: Petra, DEŠTNÍK

Šnečí dům

Opět namalovány věci, které denně používá a které má ráda. Namalovala i lékárnu. Prý se den před tím řízla. Proto měla potřebu jí tam mít namalovanou, je to důležité. Obrázek barevný a realisticky ztvárněn šnek.

9 Kazuistiky respondentů výzkumu

Kazuistiky byly vytvořeny na základě výstupů polostrukturovaných rozhovorů, studenty a jejich třídními učiteli. Jména žáků a studentů jsou plně pozměněna, autorka tak učinila z důvodu zachování jejich osobních údajů, učitelé nejsou jmenováni. Otázky polostrukturovaných rozhovorů v příloze č. 1.

V kazuistikách budou **barevně** vyznačena ta zjištění, která se shodují s analýzou diagnostiky artefaktů v rámci postupů artefaktických lekcí.

Speciální základní škola a Praktická škola

Na této škole zná autorka vybraný vzorek dětí velmi dobře, protože nejen že na této škole pracuje, ale všichni žáci až na jednoho chlapce chodili do školní družiny, kde je autorka vychovatelkou.

Martina

Tato dívka **je z dětského domova**, a do školní družiny chodila pět let, nyní stále navštěvuje školní družinu v době mezi odpoledním vyučováním. Autorka dívku tedy zná velmi dobře. Martina je v dětském domově několik let. A i když v posledních dvou letech došlo k návratu k matce, Martina z její péče po velmi krátké době **utekla zpět do dětského domova**. Matka občas Martinu navštíví i ve škole. Má několik sourozenců, kteří jsou také ve stejném dětském domově. Umístění v dětském domově je na základě **naprostého selhání a zanedbání v rodině a týrání**.

Martina je mladá slečna, její fyzický rozvoj je na velmi dobré úrovni, sociální informovanost o okolním světě je dobrá, ale v praktickém životě je úroveň nižší. Emoční stabilita často kolísá. Slovní vyjadřování a slovní zásoba je u ní dobrá. Její **jemná a hrubá grafomotorika je na velmi dobré úrovni**. Ve třídě a mezi pedagogy a v dětském domově i přes všechny své problémy patří Martina k oblíbeným.

Martin

Chlapec žije v úplné rodině s velkým počtem sourozenců. **Má velmi dobrý vztah k matce**. Ti také navštěvují Speciální základní školu a Praktickou školu. Martinův fyzický vzhled neodpovídá jeho věku. Je malého vzrůstu. Sociální samostatnost a informovanost je na velmi dobré úrovni. Slovní zásoba na dobré úrovni. **Jemná a hrubá grafomotorika je na velmi dobré úrovni**. Emoční stabilita je také kolísavá, jedním z důvodů je nastupující puberta. Má velmi muzikální nadání, hezky zpívá a hraje na flétnu. Ve třídě nijak nevyniká, mezi kantory je veden jako normální oblíbený chlapec.

Robin

Chlapec žijící v pěstounské péči, kde je spokojen. [Má moc rád zvířata](#), která doma chovají. Matka, narkomanka žijící v zahraničí. Otec neznámý. Odebrán z důvodu týrání a zneužívání matčiným přítelem. V pěstounské péči již několik let. Nemá žádného sourozence. Je žákem základní školy praktické. Fyzický rozvoj Robina je na dobré úrovni a odpovídá jeho věku. Sociální informovanost a samostatnost na úrovni jeho mentálního myšlení. [Jemná motorika je na nízké úrovni](#). Hrubá motorika je dobrá, ale pohyby jsou vykonávány velmi pomalu. Slovní zásoba není na dobré úrovni a u Robina je vada řeči, koktavost. Ve třídě je z důvodu jeho vzhledu často terčem posměchu, ale nikdy ne šikany. Spolužáci ve školní družině ho mají rádi a podobně jsou na tom i pedagogové.

Daniel

Fyzický vzhled Daniela je odpovídající jeho věku. [Jemná a hrubá motorika je velmi dobrá](#). Sociální a praktická informovanost na dobré úrovni. Chování dobré jen častá absence. Školní prospěch je průměrný. [Emoční stabilita je často špatná, je dána tíživou situací v rodině](#).

Daniel žije jen s matkou, nyní přestěhování k babičce. Rodina se potýká s [existenčními problémy](#). Nyní jim vypnuli jim elektřinu. Matka nepracuje a nyní je těhotná. O otci nic třídní učitel neví. Chlapec je často ve špinavém oblečení. Do školy dojíždí z nedaleké vesnice. [Sociální úroveň rodiny je velmi špatná](#). Daniel je pracovitý a ochotný. Často nabízí pomoc učitelům. Ve třídě se projevuje emočně nestabilně. U pedagogů je veden bezproblémově.

Základní škola

Zde se konal výzkum u žáků sedmé třídy. Respondentům byl zadán úkol v hodině výtvarné výchovy, učitelkou výtvarné výchovy. Autorka respondenty pozorovala a následně vybrala náhodně, dle jejich chování a nebo odlišnosti vzhledu. Zde byla nejpočetnější skupina, která na artefaktických zadáních pracovala. U této početné skupiny nedošlo k takovému zpětnému rozhovoru, jak by si autorka této práce představovala. I tak se jí podařilo s respondenty malý rozhovor navázat. Zde byla činnost i limitována jednou hodinou výtvarné výchovy.

Jakub

Autorka si ho vybrala z důvodu vyčnívání nad ostatními spolužáky vyzývavým chováním. A také byl jedním, který jeden ze zadaných úkolů nechtěl splnit. Autorka se domnívá, že to byl hlavně záměr na sebe zase poukázat a zviditelnit se před novým člověkem ve třídě. Fyzicky odpovídá svému věku.

Dále informace od třídní učitelky. Sociální informovanost na velmi dobré úrovni. O praktickém životě informovanost zkreslená. Emoce kolísavé, puberta v plné míře. Slovní vyjadřování velmi dobré. Jemná a hrubá motorika na velmi dobré úrovni odpovídající jeho věku.

Chlapec z úplné rodiny. Chlapec často problémový, svým nadřazeným chováním. Dva starší sourozenci. [Rodina je velmi dobře finančně zabezpečena. Chlapec často ohromuje své spolužáky tím, jaký má nový telefon, nebo co mají doma.](#) Přes masku „takzvaného borce“ si třídní učitelka myslí, že je chlapec velmi citlivý a že mu [chybí dostatek lásky, který je vynahrazován materiálně.](#) Prospěch je dobrý, dle třídní učitelky by mohl být i lepší. U Jakuba se spíš jedná o lenost.

Zuzana

Autorka si ji vybrala z důvodu éterického vzhledu, nad ostatními dívkami velmi vyčnívala.

Dále informace od třídní učitelky prozradily, že dívka se neumí takzvaně odvázat, jako by se neustále kontrolovala, ale toto chování je spíše vrozeným charakterem. Dívka velmi éterického vzhledu, fyzický vzhled neodpovídá jejímu věku. Drobná postava a velmi jemné rysy. Působí velmi klidným způsobem. [Zuzana pochází z úplné rodiny. Starší sourozenci.](#) Ve škole velmi tichá. Prospěch velmi dobrý, dívce nejde jen matematika. Jinak svým chováním a vystupováním ve škole působí nenápadně a bezproblémově. Ve třídě a u kantorů patří k oblíbeným. Je velmi [pečlivá](#). Slovní zásoba [na dobré úrovni. Jemná a hrubá motorika](#) také. Sociální a praktická informovanost je na dobré a reálné úrovni. Projev emocí je kontrolovaný.

Štefan

Chlapec vybraný zcela náhodným způsobem. Štefan fyzicky odpovídá svému věku.

Dále informace od třídní učitelky. Sociální informovanost a praktická je na dobré úrovni. Štefan pochází z úplné a početné rodiny. V domě bydlí ještě s babičkou a dědečkem. [Má dvě starší sestry,](#) obě žijí již vlastním životem, [jedna ze sester](#) je vdaná a [má malé dítě. A má mladšího bratra.](#) Není problémový, školní prospěch velmi dobrý. Emoční labilita odpovídá probíhající pubertě, nyní dle informací [zamilován do nějaké dívky.](#) Štefan je velmi hezký a [zamilované jsou do něj všechny spolužačky.](#) Mezi spolužáky je kamarádský, nijak nevyčnívá svým chováním. U pedagogů je také oblíben.

Gymnázium

Zde autorka přímo v hodině nebyla, ale požádala studentky gymnázia o výzkum. A proces tvoření probíhal v prostředí mimo prostory gymnázia. Bližší informace k charakteristice studentek získala od další jejich třídní učitelky, která se výzkumu korespondentů nezúčastnila, ani nevěděla, co studentky vytvářely. Informace autorce této práce předala až po samotném výzkumu. Výzkum proběhl v jiném prostředí než ve školním. Atmosféra byla více uvolněná než ve školách.

Helena

Studentka gymnázia je z úplné rodiny, má staršího bratra, student. Fyzicky velmi vyspělá,

odpovídající vyššímu věku než Helena je. **Velmi ráda cestuje** a s rodinou navštívila velmi atraktivní místa světa. Sociální informovanost je nadprůměrná. Praktická informovanost také. Bydlí na samotě obklopena zvířaty. Je ve třídě oblíbená, velmi aktivní. **Má velmi mnoho zájmů a zálib** u kterých, ale dlouho nevydrží. Má potřebu být výjimečná, ráda středem pozornosti. Je nedochvilná, nespolehlivá. Musí snášet velký tlak ze strany rodičů na její studium a život a vzhled. Ambice rodičů sice splňuje, ale kdyby mohla, nesplňovala by tyto ambice. Projevuje se jinak doma(dokonalá dcera) a jinak ve třídním kolektivu. Podvádí a lže. Myslí si že, ví vše nejlépe. Ale **emoční labilita** je hodně veliká. Je optimistická, druhé dokáže podpořit.

Zuzana

Zuzana je také **z úplné rodiny**, působila z dívek **velice křehce**. Je uzavřená, samotářka, zdánlivě bez vlastního názoru. Velmi zodpovědná, samostatná, ochotná. Sociální a praktická informovanost v normě. Neustále je pod dohledem rodičů, musí hlásit každý krok. Toto hlídání je někdy pro Zuzanu nepříjemné a v okolí to budí pozornost. Zájmy knihy a pc hry. Poctivě se připravuje do školy. Prospěch vynikající.

Oběma dívkám jak Zuzaně tak Heleně rodiče nepřiměřeně kontrolují životy, Zuzana si to prý neuvědomuje, ale Helena ano, ale nemůže s tím nic dělat.

Petra

Studentka gymnázia je také **z úplné rodiny**, zde také starší bratr, pracuje. Fyzicky odpovídá svému věku. Je vysoká a štíhlá. Působí velmi **klidným dojmem**. Ráda experimentuje se svým vzhledem, ale nijak vyzývavě a provokativně. Ráda čte, a relaxuje. Má problém s velkým množstvím lidí, nerada jezdí přečpaným autobusem. Sociální a praktická informovanost je na vynikající úrovni. Školní prospěch velmi dobrý. **Zájmy kresba, knihy, pes**, sukulenty, zdravý životní styl, ale nerada cvičí. Je velmi citlivá. Vše dělá na poslední chvíli. Je ochotná. Má svůj vlastní názor. Dokáže se nadchnout pro cokoliv. Na svůj věk má velmi empatické chování.

10 Diskuse

Praktická část diplomové práce potvrdila potenciál technik artefietiky pro školní diagnostiku. Na zvolené výzkumné otázky lze odpovědět:

1. Prokáže případová studie (zkoumaného vzorku žáků a studentů a jejich výtvarných atrefaktů) použitelnost navrženého souboru artefietických technik pro školní diagnostiku?

Při analýze prací žáků a studentek autorka zjistila, že zachycené poznatky na kresbách reálně odpovídají informacím od třídních učitelů, tedy skutečně zvolené artefietické metody lze použít jako doplňující způsob u školní diagnostiky.

2. Ukáže se, že zkoumaný vzorek žáků, studentů zvolí stejné znaky tvorby, které budou směřovat k rozlišení a identifikaci, jako ukazatel skrytého pozadí problému u žáků?

U všech prací dětí na první pohled byly stejné znaky tvorby, které mohly identifikovat, že nejsou žádné problémy. Pozorováním při práci a další následné informace od třídních učitelů a rozhovory s dětmi ale ukázaly, že jsou problémy a u některých velmi závažné. Ale u některých problém není, ikdyž má stejné znaky tvorby jako žák s problémy. Tedy stejné znaky tvorby neodhalí pozadí problému. Odhalí je, až spojení dalších faktorů, jako je pozorování, informace od pedagogů. Tento předpoklad se nepotvrdil.

Na základě průzkumu lze používat artefietické přístupy spíše jako jednu z doplňkových možností ke školní diagnostice. Školní diagnostika používá hlavně posudků, které obsahují základní údaje o žákovi, následně pak doporučení, proč daný žák je poslán k diagnostice a různá opatření. Autorka se domnívá, že nejlépe však poznáme chování žáka hlavně tam, kde se může projevit svobodně, kde není pod tlakem školního výkonu. Právě takovéto artefietické metody jsou jedním z individuálních metod lidského poznávání a diagnostikování ve škole. Svobodným výtvarným či jinak uměleckým sebevyjádřením může člověk poodhalit prožívání vnitřního konfliktu a odpovědi na nechtěné chování. Autorka se domnívá, že tato práce vypovídá, že náhodně vybraní respondenti a spojení informací od pedagogů odhaluje velmi dobře vnitřní svět dítěte a jeho problémy. Podporování artefietických metod ve výchově a jako doplňující diagnostická metoda, by mohla odhalit skryté problémy žáků, ještě dříve a jasněji. A jejich činy by pak byly pro pedagogy, kteří s nimi mnohdy tráví více času než rodiče čitelnější a pochopitelnější.

Jako druhý cíl práce se autorka rozhodla, že je třeba formulovat **podmínky pro aplikaci testovaného souboru artefietických technik**. V kontextu teoretických tézí shromážděných v

následujícím textu autorka považuje za zásadní tyto podmínky:

- erudice a osobnostní nastavení pedagoga v artefietických technikách podpořená praxí
- zacílenost na sociální témata
- psychická bezpečnost, vzájemná důvěra
- emotivní zážitkový charakter výtvarné činnosti
- reflektivní dialog jako chráněný a bezpečný prostor pro výklad i pro předání informací
- propojení s jinými diagnostickými technikami

Právě umění je pokladnicí různých způsobů expresivního vyjádření, které pomáhají lidem uvědomovat si i vyjadřovat složité a naléhavé stavy duše (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

Kdo může s artefietikou zacházet a hodnotit? Měl by to být pedagog, který nejen má dobré odborné znalosti, ale také potřebné osobní kvality. Tyto osobní kvality a znalosti by měl být schopen nad řešenými otázkami velmi citlivým, lidským a uvážlivým způsobem k dítěti uplatnit. Měl by také znát citlivost své, ale hlavně dětské psychiky (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

Když budeme artefietiku používat jako výchovný i vzdělávací systém, cílem hodnocení bude cokoliv. Hodnotí se nejen výtvarné a estetické cítění, můžeme ve stádiu hodnocení poukázat na mezioborové náměty a jevy z jiných oblastí, jako jsou společenské, mezikulturní a sociální vztahy (Géringová, 2011).

Právě sociální vztahy nám mohou při hodnocení, anebo zkoumání artefietického dílka pomoci při poodhalení sociálního vztahu třeba v rodině.

Existují ukazatele, kdy můžeme začít moderovat reflektivní dialog a obsah hodnocení strukturovat. Jedním z ukazatelů jsou evidentní odlišnosti na zadaném stejném námětu, ale právě toto zkoumání odlišností je přirozené. Toto platí i naopak, kdy jsou nacházeny naprosto shodné znaky. Obě skutečnosti posouvají hranice našeho myšlení o problému, který zkoumáme a rozšíří osobní prekoncept (Géringová, 2011).

Práci nastavíme tak, aby se vytvářel prostor pro výklad i pro předání informací. Například řešíme-li rodinu a její sociální vztahy (Géringová, 2011). Příkladem takového zadání může být námi zvolené téma deštníku, a koho pod tento deštník schováme. V následném rozhovoru zadáme otázku, která nám ukáže žebříček vztahů v rodině dítěte.

V artefietice se využívají takové metody a techniky, které se vyhýbají klasickému hodnocení. Jde nám o techniky vycházející ze subjektivních možností, podléhající podmínkám subjektivním, které nemůžeme vůlí zlepšit ani změnit. Své pocity a postoje pak žáci sdílí s ostatními. V následném reflektivním rozhovoru získáme odpovědi na otázky, které potřebujeme znát (Géringová, 2011).

Kdo pracuje s artefietickými princípy, ať se jedná o pedagogy nebo výtvarníky, vždy musí vnímat prostor k hledání obecně lidských a kulturních řešení, aby také tyto princípy byly zdrojem zážitkového sociálního učení (Géringová, 2011).

Praktické techniky se nejčastěji zaměřují na podporu myšlenky, že každá osobnost se v tomto světě prezentuje jako jedinečná, originální, a každý by se měl snažit využít aktualizaci vlastních potenciálů a ne se opakovat podle někoho a něčeho (Šicková-Fabrics, 2002).

Právě takovýto přístup může odhalit a následně nám může být nápovědou u jednotlivých technik rozlišit a identifikovat, zda mohou sloužit jako ukazatel skrytého problému u žáků, jako prostředek sociálního rozvoje v oblasti prevence problematického chování. Nebo zda jde jen o jedinečnou výtvarnou činnost bez významného potenciálu pro školní diagnostiku.

Závěr

Tématem této diplomové práce bylo využití artefietiky pro školní diagnostiku.

Cílem diplomové práce bylo navrhnout soubor technik artefietiky s potenciálem pro školní diagnostiku.

Dalším cílem bylo stanovit podmínky pro testované artefietické techniky školní diagnostiky.

Soubor byl realizován ve speciální a základní škole a na gymnáziu. Výsledky testování u vybraných žáků byly porovnány s výstupy polo strukturovaného rozhovoru s jejich třídním učitelem. Závěry u jednotlivých technik rozlišily i identifikovaly a také posloužily, jako ukazatel skrytého problému u žáků. Techniky by zároveň mohly posloužit jako prostředek sociálního rozvoje v oblasti prevence problematického chování. Některé také posloužily jako jedinečná výtvarná činnost bez významného potenciálu pro doplňkovou školní diagnostiku, zvláště u ostatních dětí ve třídách.

Právě školní artefietická diagnostika může výrazně a včasné pomoci při minimalizování bariéry v komunikaci žák pedagoga.

Autorka diplomové práce si nechce dávat za cíl významný nárůst této formy školní diagnostiky. Ale považuje artefietické metody ve školní diagnostice za určitou doplňkovou formu.

Přínosem této diplomové práce byl pokus vnést trochu jiný pohled na školní diagnostiku.

Pedagogům pomoci poznat jejich žáky čitelněji. Právě čas, který s žáky stráví, je často delší než čas, který stráví žáci s jejich rodiči. A jejich problémy se často velmi lidsky dotýkají i nás pedagogů. A proto dělejme vše pro dobro našich žáků, ať složitost života zvládnou.

Hodiny výtvarné výchovy jsou jedinečnou příležitostí, kdy mohou mít žáci ve škole prostor pro skutečné sebevyjádření. S ohledem na vlastní zkušenosti s dětmi z různých sociálních vrstev, získaných ve školní družině, kde vzniká více možností pro tvůrčí práci, je mi téma artefietických metod velmi blízké. Při práci s žáky ve školní družině jsem si mnohokrát ověřila, že děti ve svých výtvorech mnohdy prozradí to, co by jinak nebyly schopné formulovat a sdělit. Psaní diplomové práce a studium literatury k tématu mé vlastní zkušenosti častokrát potvrdilo a díky přípravě této práce jsem měla možnost prohloubit své teoretické znalosti. Zároveň se mi díky tvorbě diplomové práce otevřela příležitost ověřit si, že artefietické metody jsou využitelné nejen u dětí speciálních škol (tj. v prostředí, které osobně znám), ale i na základních a dokonce i středních školách. Věřím, že má práce alespoň částečně zviditelní téma využití artefietiky při diagnostikování žáků, a že artefietické metody budou používány stále širší skupinou učitelů i školních psychologů. Sama se jim budu i nadále v rámci své práce věnovat.

Seznam použitých zdrojů

- AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY, 2001. *Akademický slovník cizích slov*. 1.vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0982-5.
- BENDL.S., KUCHARSKÁ. A., 2008. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie, skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. 1.vyd. Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5.
- CAMPBELLOVÁ.J., 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Supinově výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. 1.vyd. Praha. Portál. ISBN 80-7178-204-1.
- CSÉFALVAY, Z., 2007. *Terapie afázie: Teorie a případové studie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-316-1.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. .2.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DAVIDO, R., 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- FISCHER. S., ŠKODA. J., 2009 *Sociální patologie, analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. 1.vyd. Praha. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2781-3.
- GÉRINGOVÁ, J., 2011. *Pomáhající profese. Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*.1.vyd. Praha: TRITON. ISBN.978-80-7387-394-3.
- HAUSER. U., 2012. *Rodiče potřebují hranice. Dovolte dětem, aby byly dětmi*. 1.vyd. Praha. Portál. ISBN 978-80262-0064-2.
- HELUS, Z., 2008. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- JASANOVÁ, N., 1992. *Hudba, Pohyb, Kresba, Slovo*. 2. vyd. Praha: Svojtka a Vašut. ISBN 80-85521-08-3.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEBAVÁ, J., 1997. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Universita Karlova, Karolinum Praha. ISBN 80-7184-394-6.
- KANTOR, J., LIPENSKÝ, M., WEBER, J., et al., 2009. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha:

Grada. ISBN 978-80-247-2846-9.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2005. *Hodnocení žáků*. 1.vyd. Praha. Grada Publishing, a.s.

ISBN 80-247-0885-X.

KUCHARSKÁ, A., ed. 1999. *Specifické poruchy učení a chování*. 1.vyd. Praha: Portál. Sborník 1999. ISBN 80-7178-294-7.

KUCHARSKÁ, A., ed. 2000. *Specifické poruchy učení a chování*. 1.vyd. Praha: Portál. sborník 2000. ISBN 80-7178-389-7.

LANGER, S. 1998, *Diagnostikování problémových žáků, pomocí diagnostických modelů a diagnostického klíče*. 1.vyd. Hradec Králové: Kotva. ISBN 80-900254-9-8.

LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J., 2010. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-710-7.

LIEBMANN, M., 2005. *Skupinová arteterapie: Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-864-3.

MATĚJČEK, Z., 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-085-5.

NÝVLTOVÁ, V., 2008. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-48-8.

PAVLOVSKÝ, P., 2012. *Soudní psychiatrie a psychologie*. 4. aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4332-5.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 1997. *Psychologie dítěte*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-146-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.

PŘINOSILOVÁ, D., 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2.vyd. Brno. Padio, edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-157-7.

POKORNÁ, V., 2001 *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3.rozšířené vyd. Praha. Portál. ISBN 80-7178-570-9.

POTMĚŠILOVÁ, P., 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3120-8.

SKUTIL, M., a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1.vyd. Praha. Portál. ISBN 978-80-7367-778-8.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S., 2007. *Dívej se, tvoř a povídej ! Artefieltika pro předškoláky a mladší školáky* 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978- 80-7367-322-2.

SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ H., SLAVÍK, J. 2010, *Výtvarné čarování: artefieltika pro předškoláky a mladší školáky*. 2. vyd. Úvaly: Albra. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLOWÍK, JOSEF. *Speciální pedagogika* Praha, 2007. Grada 1.vyd., ISBN 978- 80-247-1733-3.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* . 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.

SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H., 2006. *Psychopatologie a psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-154-9.

ŠICKOVÁ-FABRIECI, J., 2002. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-616-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

VYMĚTAL, J., 2003. *Lékařská psychologie*. 3. aktualizované vydání Praha: Portál. ISBN 80-7178-740-X.

ŽENATÁ, K., 2005. *Obrazy z nevědomí. Práce v arteterapeutickém atelieru*. 1.vyd. Praha. Portál. ISBN 80-7367-033-X.

Autorský kolektiv Výzkumného centra integrace zdravotně postižených – sekce vzdělávání :
UČEBNÍ TEXTY pro účastníky projektu CZ.1.07/1.200/08.0107 Múžické dílny a rozvoj poradenství
VCIZP – sekce vzdělávání, Olomouc, 2009.

Autorský kolektiv Výzkumného centra integrace zdravotně postižených – sekce vzdělávání :
UČEBNÍ TEXTY pro účastníky projektu „ Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti podpory komunikativních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“
CZ.1.07/1.300/08.0171 „Rozmluva“ VCIZP – sekce vzdělávání, Olomouc, 2009.

